



DESIRÉE STEFANY NÉSIO DA SILVA

**PRÁTICAS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS DE
PROFESSORES EM TEMPOS DE CRISE: UM ESTUDO
SOBRE O ATO CRIADOR**

**LAVRAS – MG
2022**

DESIRÉE STEFANY NÉSIO DA SILVA

**PRÁTICAS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES EM TEMPOS
DE CRISE: UM ESTUDO SOBRE O ATO CRIADOR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

**LAVRAS – MG
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Silva, Desirée Stefany Nésio da.

Práticas e processos pedagógicos em tempos de crise: um estudo sobre o ato criador / Desirée Stefany Nésio da Silva. - 2021.
142 p.

Orientador: Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Criatividade. 2. Ensino Remoto Emergencial. 3. Práticas Pedagógicas. I. dos Reis, Fábio Pinto Gonçalves. II. Título.

DESIRÉE STEFANY NÉSIO DA SILVA

**PRÁTICAS E PROCESSOS PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES EM TEMPOS
DE CRISE: UM ESTUDO SOBRE O ATO CRIADOR**

**PRACTICES AND PEDAGOGICAL PROCESSES OF TEACHERS IN TIMES
OF CRISIS: A STUDY ON THE CREATIVE ACT**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA em 29 de novembro de 2021.

Prof. Dr. Kléber Tuxen Carneiro UFLA
Prof.ª. Dra. Vivian Marina Redi Pontin UNICAMP

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

**LAVRAS – MG
2022**

“Com sol e chuva você sonhava/ Que ia ser melhor depois/ Você queria ser o grande herói das estradas/ Tudo o que você queria ser”

(Lô Borges e Márcio Borges)

Dedico ao meu pai, Marco Aurélio e ao meu avô, Francisco. Meus grandes heróis das estradas de ferro que me ensinaram **tudo que eu devia ser sem medo.**

OS MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS À:

*“Vence na vida quem diz sim
Se te dói o corpo, diz que sim
Torcem mais um pouco, diz que sim”
(Chico Buarque e Rey Guerra)*

A minha mãe, Rosimar, a maior maestrina que eu já conheci.
Agradeço-a imensamente por sua composição poética em minha vida.
Obrigada por acreditar em meu potencial e me ensinar a **“vencer na vida”**.

Ao meu querido tio, agora Doutor Edson,
“o meu chapéu te tiro humildemente”
por me acalmar nos momentos de ansiedade e angústia deste mestrado,
e, também, por me aconselhar a não perder
“aquela esperança de tudo se ajeitar”

Ao Cesar, agradeço-o por me ajudar na composição do meu *Kind Of Blue*.
Por me compreender andando **“noutro mundo”**,
esbanjando minhas **“horas ao vento”**.
Por ser companheiro.
Por ler e acreditar.
Por confiar em mim e me encontrar...
Assim como Miles Davis, você me ensinou a criar,
na medida em que minhas toadas aconteciam.

Ao meu orientador, professor Dr. Fábio, por me conduzir nessa seara.
Minha eterna gratidão por me guiar nos enfrentamentos aos
“batalhões, os alemães e seus canhões”,
que, inevitavelmente,
se fizeram presentes no decorrer de nossa pesquisa.

Aos professores, Dr. Kléber Tuxen Carneiro Azevedo e
Dra. Vivian Marina Redi Pontin, pelas reflexões e leituras
com **“olhos cheios de esperança, de uma cor que ninguém possui”**.

“Para quem quer se soltar invento o cais
Invento mais que a solidão me dá
Invento Lua nova a clarear
Invento o amor e sei a dor de encontrar
Eu queria ser feliz...
Invento o mar
Invento em mim o sonhador
Para quem quer me seguir eu quero mais
Tenho o caminho do que sempre quis
E um saveiro pronto pra partir
Invento o cais
E sei a vez de me lançar”

Milton Nascimento e Ronaldo Bastos

RESUMO

Compreender os processos e práticas pedagógicas de professores é fundamentalmente relevante para os estudos que abrangem a área educacional, ainda mais quando se vive uma mudança estrutural na concepção do ensino em decorrência da conformação remota. Em tempos de pandemia do coronavírus, temas importantes como criatividade, virtualidade e trabalho docente ganharam novas perspectivas. Frente aos mencionados aspectos, esta pesquisa teve por objetivo geral identificar as concepções e práticas de professores que trabalham com crianças, especialmente no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partindo da análise da produção científica sobre o tema, provenientes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no recorte dos anos de 2010 a 2019, procuramos identificar e definir o conceito de criatividade pela via dos autores utilizados nos estudos selecionados. Posteriormente buscamos realizar entrevistas semiestruturadas com professores em situação de ensino remoto com a finalidade de produzir o material empírico da pesquisa em tela, na tentativa de compreender e confrontar teoricamente suas concepções e práticas relativas à criatividade depreendida no âmbito do cotidiano educativo. Concluímos ao interpretarmos as narrativas que, apesar dos docentes não compreenderem de forma muito clara os conceitos concernentes à criatividade e seu papel na educação com crianças, tais profissionais se esforçaram criando estratégias, dispositivos e possibilidades de ensino, tendo como mote o processo de criação.

Palavras-chave: Criatividade. Ensino Remoto Emergencial. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Understanding teachers' pedagogical processes and practices is fundamentally relevant for studies that cover the educational area, even more so when there is a structural change in the conception of teaching as a result of remote conformation. In times of the coronavirus pandemic, important topics such as creativity, virtuality and teaching gained new perspectives. In view of the aforementioned aspects, this research had the general objective of identifying the conceptions and practices of teachers who work with children, especially in the context of the Initial Years of Elementary School. Based on the analysis of the scientific production on the subject, from the Graduate Programs in Education, from 2010 to 2019, we seek to identify and define the concept of creativity through the authors used in the selected studies. Subsequently, we sought to carry out semi-structured interviews with teachers in remote teaching situations in order to produce the empirical material of the research on screen, in an attempt to understand and theoretically confront their conceptions and practices related to creativity in the context of everyday education. We conclude when interpreting the narratives that, although the teachers do not understand very clearly the concepts concerning creativity and its role in education with children, these professionals made an effort to create strategies, devices and teaching possibilities, having the creation process as our focus.

Keywords: Creativity. Emergency Remote Learning. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Abordagem da Perspectiva de Sistemas.	48
Figura 2 - Epistemologia do professor.	74
Figura 3 - Ideb dos municípios mineiros.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produções científicas sobre Criatividade em Programas de Pós-Graduação em Educação.....	26
Gráfico 2 - Relação dos trabalhos selecionados sobre criatividade.....	28
Gráfico 3 - Relação Ano/Produção.....	37
Gráfico 4 - Instituições Escolares.....	67
Gráfico 5 - Quantitativo de Instituições de Ensino para crianças pequenas.....	68
Gráfico 6 - Percentual das escolas brasileiras fechadas durante a pandemia.	78
Gráfico 7 - Aprendizagem dos alunos no ensino remoto em relação ao presencial.....	79
Gráfico 8 - Mineiros com acesso à internet.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Coleta Inicial de Dados.....	25
Tabela 2 - Delimitação na Coleta.....	25
Tabela 3 - Classificação das pesquisas selecionadas.	29
Tabela 4 - Seleção de trabalhos para construção do referencial teórico.	29
Tabela 5 - Seleção dos trabalhos que abordam a criatividade e formação docente.	33
Tabela 6 - Seleção dos trabalhos relacionados à criatividade na educação de crianças pequenas.	34
Tabela 7 - Seleção dos trabalhos relacionados à criatividade, ensino e aprendizagem.	35
Tabela 8 - Informações gerais sobre os professores.	70
Tabela 9 - As fases da análise temática	73
Tabela 10 - Atividades Integradoras Ensino Fundamental (Anos iniciais) no 1º bimestre:	83
Tabela 11 - Atividades Integradoras Ensino Fundamental (Anos Iniciais) bimestres seguintes:	83
Tabela 12 - Métodos de Wechsler.	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	“A POÉTICA DA OBRA <i>CRIATIVA ABERTA</i> ”: a composição de múltiplas definições sobre criatividade	21
2.1	O que criatividade? Imersão sistemática nas produções científicas nacionais	22
2.2	“O mundo não é, o mundo está sendo”: espaços, tempos e exigências para o ser criativo	38
2.3	Criatividade <i>versus</i> imaginação <i>versus</i> inovação: o que há de diferença entre os termos	52
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS: percorrendo o trajeto improvável na busca pela criatividade	61
3.1	“O educador se eterniza em cada ser que educa”: o lócus da pesquisa	66
3.2	Para conversar criativamente com as narrativas dos professores: a análise temática	71
4	“HÁ MUITAS MANEIRAS DE CAMINHAR, E NEM TODAS NOS LEVAM PARA FORA”: quais caminhos foram percorridos por eles?	76
4.1	Eclosão da pandemia do novo coronavírus x Necessidade de ensino remoto: medidas tomadas	77
4.2	“O que será que será?” categorização das narrativas	84
5	DEVANEIOS FINAIS... e, por que não, abertos?	106
	REFERÊNCIAS	112
	BIBLIOGRAFIAS	121
	APÊNDICE A – Transcrição das entrevistas	127

1 INTRODUÇÃO

*[...]Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim[...]
(Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá)*

Ao pensar nos entraves e caminhos que esta pesquisa trilhou até o momento, passei a compreender que a vida é um eterno ciclo de possibilidades, recomeços e aprendizagens. Essa trajetória, não apenas está sendo tangenciada por essa pesquisa. Se delineou a partir da busca constante em perceber o que me faz ser “caçadora de mim”, ao permitir-me reconstruir e enraizar os significados de cada experiência.

Nós somos marcados por situações que nos influenciam a determinadas escolhas, sejam elas pessoais ou profissionais. Afirmo isso, pois sempre quando olho para trás procuro entender o porquê da opção em ser pedagoga e de continuar investindo na área da educação, tendo em vista que, atualmente, não trabalho diretamente com isso. Bom, penso que existe uma motivação interna impulsionando meu envolvimento com o campo investigativo educacional, assim como, o desejo de me tornar alguém que consiga ajudar os processos educacionais das crianças e jovens. Diante dessa miríade de possibilidades profissionais, busquei compreender o que é imprescindível para qualquer ser humano, além das necessidades físicas e biológicas, e quando refletia sobre isso, a educação sempre estava presente em minha memória.

Somos indivíduos sociáveis. Logo, a construção do nosso desenvolvimento e inteligência se constitui por intermédio da interação com o meio social, conseqüentemente, os nossos relacionamentos estão vastamente ligados ao ato de aprender coisas novas e buscar novas respostas. A importância de assumir que nós somos sujeitos ativos da nossa própria aprendizagem conecta-se com as diversas concepções educativas, as quais estamos expostos desde a mais tenra idade. Para Piaget (1975), devemos compreender a inteligência como adaptação, ou seja, existe um objetivo de sobrevivência dentro do meio ao qual pertencemos, o que nos aprimora e caso seja necessário, nos modifica. A partir do momento que entramos em contato com algo desconhecido e novo, como o meu caso, a etapa de assimilação começa oferecendo-nos possibilidades inéditas de conhecimento. Mas, para que isso ocorra, devemos modificar nossas estruturas mentais e acomodá-las, buscando o equilíbrio entre os processos estabelecidos.

Em termos acadêmicos, considero que tais interações ocorreram com uma maior intensidade no período da minha graduação na Universidade do Estado de Minas Gerais, durante os anos de 2013 a 2016, ao passo que ampliou toda minha percepção sobre o que eu considerava ser Pedagogia. Todas as descobertas acerca dos processos de aprendizagens e desenvolvimento cognitivo figuraram como um “divisor de águas”; esse momento de formação inicial envolveu quatro anos de intensos estudos, os quais colaboraram para que eu percebesse como a sociedade contemporânea e a globalização incidem, cada vez mais, sobre os processos educacionais e na formação humana. Assim, passei a me perguntar sobre como poderíamos educar as crianças para que agissem efetivamente sobre a sociedade. O mundo se transformou. Nós, adultos, também. Logo, por que não as incentivar na realização de sua *ação criadora*¹, nos espaços educativos, a fim de que elas possam protagonizar essas transformações?

Nessa direção, Alessandrini (2004) destaca que a ação criadora é exclusivamente humana, porque é perante obstáculos significativos que o indivíduo cria novas possibilidades. Pode-se afirmar, então, que cada ser humano é criativo de uma maneira própria, sendo influenciado por experiências, habilidades e conhecimentos adquiridos anteriormente.

As etapas de criação de uma inovação – ato de criar - são interativas e não lineares, tendo um ponto de partida e dois de referência, de acordo com Brown (2010). Inicia-se pela inspiração, que acontece a partir da identificação do problema que motivará o desdobramento da solução. Segue para a idealização, momento em que as ideias são construídas, experimentadas, inventadas e testadas. E por fim a implementação, colocando a solução criada em ação. Esse processo gera um resultado que deve dar “ênfase nas necessidades humanas fundamentais, em oposição a desejos efêmeros ou artificialmente manipulados” (BROWN, 2010, p. 19). Ele também sofre variações ocorridas no desenvolvimento das inovações, contudo dentro da etapa da idealização há uma demanda maior das habilidades criativas.

Guilford (1979) legitima que a criatividade está vinculada a pensamentos divergentes, ponderados pela aptidão do indivíduo inventar novas conclusões. Por meio desses novos resultados, cria-se um ‘produto’ que é aceito como satisfatório e utilitário para a sociedade dentro das condições específicas nas quais foram criadas, de acordo com Stein (1974).

Essas questões tornaram-se mais latentes quando tive a oportunidade de aprofundar minha prática em algumas instituições de ensino da cidade onde vivia, no período da graduação.

¹ De acordo com Sakamoto (1999, p. 3), é mais apropriado dizer “*nós realizamos a ação criadora*” do que “*uso da criatividade*”, considerando-a como uma atividade, com base em qualificar os fundamentos e reassumir o espaço de “*realização*” que ela abrange. Logo, a autora afirma que “*criatividade é a expressão de um potencial humano de realização, que se manifesta através das atividades humanas e gera produtos na ocorrência de seu processo*”.

O aspecto de destaque refere-se ao fato de que essas instituições possuíam abordagens de trabalho próximas, porém, as práticas pedagógicas cotidianas aconteciam de maneiras bem distintas. Na primeira, iniciei o estágio em 2013 e pude identificar que seu o discurso político-pedagógico era subsidiado por abordagens interacionistas, favorecendo a aprendizagem significativa e exaltando a relevância do social. Mas, com o fechar dos portões, as pedagogias disciplinavam as emoções e os corpos instaurando, de forma sistemática, um controle sobre toda comunidade escolar. Penso que essa imersão tenha permitido uma das minhas primeiras oportunidades de atuar como professora, e lembro-me perfeitamente de questionar se àquela perspectiva educativa era a mais assertiva para os pequenos. Digo isso porque as crianças não se encontravam no centro do processo, por outras palavras, encontravam-se apenas como receptoras de informações, tendo pouco espaço para criar e reinventar os temas e conteúdos abordados.

Com a aproximação do final do curso de Pedagogia no ano de 2015, decidi que era hora de mudar de local de trabalho, principalmente devido a essas inquietações. Conheci, então, uma escola confessional que possuía orientação pedagógica igualmente pautada por teorias interacionistas. É muito fácil se deixar levar pelo senso-comum, pois ao tratarmos desse tipo de escolas, vêm à tona representações acerca do lugar da religião nos processos educacionais, a padronização do ensino, dentre outros. Contudo, pude confrontar esses pressupostos a partir daquela vivência formativa, afirmando que o último período da licenciatura tornou-se mais significativo em termos de aprendizagem e experiência. Naquele contexto, pude notar o desenvolvimento de questões como a imaginação, o faz-de-conta e a criatividade. Constatar isso e ainda fazer parte do dia-a-dia daquelas pequenas crianças – que na época estavam na turma do segundo período da Educação Infantil – afetou-me profundamente. Ali pude me descobrir e me reinventar como educadora.

Dentre todas as atividades que desenvolvi, constatei que o processo de alfabetização não é uma tarefa simples, pois exige sensibilidade por parte de quem ensina, além de atenção e respeito. E, sem sombra de dúvidas, é preciso ter uma formação sólida para compreender os diferentes ritmos e estilos de aprendizagens das crianças.

Trabalhar com crianças demanda estar preparado para lidar com o inédito, logo é imprescindível trabalhar com criatividade. Mesmo nos momentos de aprendizagem em que é necessária uma maior concentração por parte delas, é possível a manifestação do que chamamos de ludicidade; fazendo com que a alegria e o prazer se espalhem, propiciando a estimulação do ato criador. A troca de conhecimentos, dentro dessas oportunidades, contribui ativamente para que os laços de companheirismo, respeito e carinho se reforcem (ALBUQUERQUE, 2016).

Tendo em vista esses apontamentos, nos últimos períodos da vida universitária, me distanciei um pouco em relação à temática da criatividade e optei por pesquisar mais sobre a ludicidade e os processos de alfabetização, tema gerador da minha pesquisa de conclusão de curso. Afirmo que minha experiência pedagógica nas duas instituições citadas, entre os anos de 2013 a 2016, contribuiu furtivamente para a referida investigação na graduação. Com as orientações da professora Cláudia Coelho Bomtempo de Albuquerque, desenvolvi um estudo sobre como o lúdico poderia contribuir nos momentos de alfabetização e letramento. Todavia, era uma pesquisa de graduação. Desta maneira, os aprofundamentos teóricos acerca do que, de fato, era ludicidade, jogo e o brincar ficaram penalizados, contribuindo para que eu construísse um pensamento instrumentalizado sobre tais objetos investigativos. Com a incompletude das respostas que tive durante esses anos, percebi que era necessário ir além, ou seja, mergulhar em novos conhecimentos, caminhos e alternativas. Mais do que isso, estar longe do lugar comum possibilita que nossas experiências sejam construtivas, conseqüentemente, criativas. Portanto, segui para o mestrado.

Elaborei o projeto para submissão do processo seletivo de acordo com a finalidade de dar prosseguimento no meu trabalho de conclusão de curso e fui aprovada no processo seletivo. No transcorrer das aulas, em especial a disciplina “Jogo” ministrada pelos professores Fábio Pinto Gonçalves dos Reis e Kléber Tuxen Carneiro, avaliei que havia inconsistência na minha proposta de pesquisa inicial, na medida em que tive que desconstruir minhas impressões sobre as definições de ludicidade, jogo e brincadeira, de modo que não poderia operacionalizá-los da maneira que imaginava.

Fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras possibilitou uma amplitude na ótica sobre como eu enxergava o mundo. Conforme o período letivo avançava, as leituras e as discussões com os colegas foram contribuindo para transformar a minha forma de pensar e viver, vale dizer, de maneira mais crítica e elaborada. Ser professora-pesquisadora nos dias atuais exige uma sensibilidade no olhar, uma vez que temos de avaliar as urgências que nos afligem a todo o momento, tanto no campo pessoal, quanto no profissional. Ao mesmo tempo, é preciso também estar atenta ao contexto sociopolítico no qual os processos educacionais ocorrem, a fim de poder intervir para quem sabe transformá-los.

Por meio do diálogo com o meu orientador, professor Fábio Reis, foi inevitável perceber que o tema de pesquisa proposto por mim necessitava de ser redimensionado, visto que os percursos, movimentos e as leituras não me afetavam. A saga pelo meu encontro pessoal com a pesquisa tinha se iniciado; tendo em vista que um universo de possibilidades se abre quando

entramos no mestrado. Aquela vontade de discutir os assuntos mais delicados surge, concomitantemente ao desejo de mudar o mundo.

Inicialmente, minha proposta era trabalhar a pedagogia do jogo nos processos de alfabetização da criança pequena, ainda assim, não me sentia mais satisfeita. É claro que todas as etapas escolares precisam, e merecem, ser discutidas, aprimoradas e talvez reinventadas, porém, para nos dedicarmos a um estudo dessa magnitude é primordial que exista uma paixão que conecte o pesquisador com a pesquisa.

Alguns meses se passaram e o tempo do mestrado, por consequência, também. Até que me deparei com um livro de Ken Robinson², o qual apresenta novos paradigmas educacionais no âmbito da sociedade contemporânea. Pensar em novas concepções de aprendizagem foi algo que me encheu os olhos, considerando que o potencial transformador da educação prepara-nos para o mundo. Uma das possibilidades explicitadas por esse autor foi a importância da criatividade no espaço escolar, como potência capaz de engrandecer a educação das crianças. Essas questões, de alguma forma, acabaram me despertando o desejo e a curiosidade investigativa, conseqüentemente, acabaram me reaproximando com a temática da criatividade.

Tal reencontro foi fundamentalmente motivador, pois ali estava o que eu queria estudar, o que me fez recordar do conceito de Mihaly Csikszentmihalyi³, que em 1975, discorreu sobre a Teoria do Fluxo, a qual em síntese seria “definida como uma sensação holística, onde há um envolvimento tão intenso com a tarefa que a sua realização promove grande satisfação” (RIBEIRO, 2011, p. 40). O fluxo define-se como uma experiência autotélica, em que o prazer de realizar algo é aceito apenas pelo fato de superar desafios. A então chamada “experiência de fluxo” surge pelo conjunto de metas que exigem respostas apropriadas, que podem gerar alguns obstáculos, contudo quando resolvidos, promovem momentos de felicidade. Penso que os sentimentos que tive durante o mestrado e perante o ato de pesquisar a criatividade, aproximam-se do chamado “fluxo”.

De acordo com o autor, quando o desafio se encontra com a nossa área de interesse, o desejo de superá-lo e o potencial, a atenção e o foco em cumprir a tarefa são incorporados à nossa mente, consumindo energia psíquica para que o estado de harmonia produtiva seja alcançado. Quando o nível do desafio se converge com as nossas habilidades, fluxo resultará em um processo de aprendizagem; mas se os desafios forem superiores às habilidades, tende-

² ARONICA, L.; ROBINSON, K. **Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

³ Mihaly Csikszentmihalyi é um psicólogo húngaro. Criador do conceito psicológico de fluxo – estado mental altamente focado. É famoso por sua pesquisa acerca da felicidade e criatividade, assim como o conceito de *flow*.

se a buscar novas estratégias para superá-los. Logo, investigar o ato criador possibilitou-me conhecer conceitos que me oportunizariam construir novas respostas.

O mundo contemporâneo está imerso em transformações cada vez mais rápidas e tecnológicas, de maneira que Justo (2001) acaba chamando-o de “mundo mutante”, segundo o qual muitas mudanças acontecem e envolvem os seres humanos, mas que nem sempre nos damos conta do que está acontecendo. Tais acontecimentos possuem a característica específica, a de gerar problemas, incitando as pessoas a desenvolverem seu potencial criativo e inovador.

O ano de 2020 acentuou essas mudanças, ao passo que a pandemia da COVID-19⁴ trouxe inúmeros obstáculos em relação ao ensino, acesso à educação, aulas virtuais, entre outros. Além da questão envolvendo a saúde pública, as tentativas de reduzir a ampla disseminação do novo coronavírus resultaram em medidas de distanciamento social, utilizadas pela maioria dos países ao redor do mundo, sem prazo estipulado para terminar devido ao seu alto índice de contágio.

Ademais, o surto pandêmico impactou fortemente as instituições escolares de forma inesperada com a demanda do fechamento preventivo das escolas. Logo, novas alternativas de continuidade dos estudos tiveram que ser implementadas rapidamente, fazendo com que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação se tornasse imprescindível no panorama emergencial (SENHORAS; PAZ, 2019).

Masi (2005b) afirma que as mudanças ocorridas no sentido de transformar e inovar a vida em sociedade produziram, ao longo do tempo, uma melhora na qualidade de vida humana. No contexto atual, observa-se que tais mudanças foram responsáveis por implementar novas alternativas para a formação dos alunos em idade escolar, ou seja, foi necessário trabalhar criativamente para a superar as barreiras impostas pela crise epidemiológica. Segundo o autor, a criatividade é o método “com o qual o homem tenta derrotar, tenaz e incessantemente, os seus inimigos de todos os tempos: o cansaço e a solidão, a ignorância e a feiura, a tradição e o autoritarismo, a miséria, a dor e a morte” (MASI, 2005b, p. 19). Por outras palavras, a criatividade permite que o sujeito crie novas realidades a partir dos impasses que são

⁴ Segundo informações do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020b), a Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) é o nome dado a doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). Descoberta no final do ano de 2019, após transmissão e disseminação identificada em Wuhan, na China. A doença apresenta diversos aspectos clínicos, variando de casos assintomáticos a graves. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) (BRASIL, 2020b), cerca de 80% dos pacientes não apresentam sintomas ou são oligossintomáticos, e aproximadamente 20% requerem atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória.

encontrados cotidianamente, permitindo que os medos e as dificuldades sigam caminhos diferentes dos convencionais.

Torrance (1976) considera a criatividade como modo de se tornar sensível aos problemas humanos, encontrar brechas no conhecimento e propor mitigar as deficiências, sendo o sujeito capaz de buscar soluções, formular hipóteses, testando-as até chegar a um novo resultado que possa ser divulgado. Já Guilford (1979) salienta que a criatividade está vinculada a pensamentos divergentes, ponderados pela aptidão do indivíduo inventar novas conclusões. Por meio desses novos resultados, cria-se uma interpretação comum que passa ser aceita como exequível em um determinado contexto social considerando as condições específicas nas quais foram criadas, conforme apontou Stein (1974).

Em outra instância, Piaget (2001, p. 14), endossava que a criatividade era fruto das “combinações novas, originais e sempre em mutação”, ou seja, os elementos que causam o desequilíbrio – desestruturação da ordem cognitiva – são acionadores dos mecanismos que levam a reestruturação do indivíduo. Sendo assim, a ação criativa acontece na busca de novas soluções, o que a coloca como uma alteração na estrutura cognitiva, que só irá encontrar novamente o equilíbrio quando produzir uma série de processos mentais. Tais processos são inconscientes e englobam a assimilação e a acomodação, que fazem parte do processo de abstração que incorpora os “atos de criatividade intelectual” (PIAGET, 2001, p. 15), ações imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento lógico. Considerando que toda ação corresponde a uma necessidade, toda criança ou adulto só faz algo quando é impulsionado interiormente por um forte motivo ou necessidade (PIAGET, 1977).

Apoiados nos conceitos iniciais de criatividade, e tendo em vista o panorama atual, interessa-nos saber: *“Como a criatividade das crianças pequenas, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, foi percebida pelos professores?”* e *“Como a docência precisou ser reinventada diante dos desafios virtuais nesse momento?”*. Diante disso, nossa pesquisa tem como objetivo geral identificar como os professores criaram e recriaram suas práticas pedagógicas criativas em situação de ensino remoto, no Ensino Fundamental I, frente à pandemia do coronavírus. Como ponto de partida, tem-se como objetivos específicos, analisar dissertações e teses acerca do tema criatividade, que foram produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, durante os anos de 2010 a 2019. Pretende-se também situar os conceitos e a compreensão de criatividade; entrevistar professores do Ensino Fundamental I, cujas aulas tiveram que ser reestruturadas; avaliar as condições de se trabalhar o ato criador no espaço virtual da sala de aula.

A potência criativa dos professores e das crianças pode mitigar as barreiras físicas impetradas no presente momento, e por intermédio disso, a escola⁵ deve se tornar um espaço que favoreça o ato criador na aprendizagem e no ensino. Logo, a pesquisa foca nas ações dos educadores na realização de seus respectivos trabalhos pedagógicos, e de que maneira isso possibilita as crianças a também criarem, valorizando-os como sujeitos ativos⁶ de sua própria aprendizagem.

Para tanto, estruturamos esta dissertação em três partes. Na primeira, temos o aporte conceitual e categórico do tema, a partir de uma revisão sistemática do que foi produzido e pesquisado durante o último decênio (2010-2019), referente as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros. Seguindo para a definição aprofundada acerca da potência criativa em educação, de acordo com a abordagem epistemológica assumida.

A segunda parte constitui-se da estratégia metodológica utilizada para delinear a pesquisa, tendo como referência a Epistemologia do Professor (2001), a qual busca compreender sobre as concepções dos docentes a respeito de questões importantes sobre a gênese e transmissão do conhecimento, as noções de capacidades cognitivas dos alunos, assim como a origem dos conhecimentos que são contemplados no currículo escolar. Apresentamos, também, os participantes, os instrumentos, procedimentos e objetivos.

Por fim, a terceira parte, composta pela análise das informações coletadas. Expomos os resultados e discussões referentes à pesquisa e as considerações finais sobre a dissertação.

⁵ O sentido de escola, neste momento, configura-se como espaço proposto para o ensino e aprendizagem, composto por professores e alunos. Não necessariamente a construção que estamos acostumados.

⁶ Teoria da subjetividade desenvolvida por Rey (2003), discute como os espaços sociais são constituídos e constituem os indivíduos.

2 “A POÉTICA DA OBRA *CRIATIVA* ABERTA”: A COMPOSIÇÃO DE MÚLTIPLAS DEFINIÇÕES SOBRE CRIATIVIDADE

*Da janela lateral
 Do quarto de dormir
 Vejo uma igreja
 Um sinal de glória
 Vejo um muro branco
 E um voo, pássaro
 Vejo uma grade
 Um velho sinal[...]*
 (Fernando Brant e Lô Borges)

Umberto Eco, em meados de junho de 1962, publicou *Obra Aberta*, que contempla um compilado de ensaios acerca da contemporaneidade poética da arte. Segundo a qual as produções artísticas possibilitam a liberdade interpretativa contraposta à fidelidade. Possuem, também, características de ambiguidade e auto reflexibilidade (CALABRESE, 1985, p. 79), mesmo sendo considerada fechada ou finalizada, “é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração em sua irreproduzível singularidade” (ECO, 2005, p. 40). Portanto, segundo o filósofo, o sujeito ‘receptor’ torna-se privilegiado, tendo em vista a produção de “uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição revive dentro de uma perspectiva original” (ECO, 2005, p. 40).

Desta forma, a composição musical de Fernando Brant e Lô Borges inicia poeticamente nossa partitura criativa, ilustrando a teoria de Eco - em que cada ser é capaz de construir interpretações múltiplas, até mesmo com o simples ato de olhar pela janela do quarto de dormir. Ademais, a ideia de obra aberta posiciona-se como mediadora “entre a abstrata categoria da metodologia científica e a matéria viva de nossa sensibilidade; quase como uma espécie de esquema transcendental que nos permite compreender novos aspectos do mundo” (ECO, 2005, p. 158).

O conceito delineado por Umberto Eco considera diversas possibilidades do olhar e cada uma delas submete-se ao julgamento público, tendo em vista que se trata de um modelo teórico na tentativa de explicar a arte contemporânea, revelando o modo de ser artístico segundo cada pressuposto abordado. Ao abrir-se para os múltiplos significados em sua obra, os artistas passam a usufruir da construção de um universo artístico permeado por atos criadores que oportunizam o máximo de possibilidades de fruição (LOPES, 2017). Nesse sentido:

[...] uma obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original (ECO, 2005, p. 40).

Devido a esta abrangência de significados, um acréscimo de informações é proporcionado a quem interpreta a arte. Logo, procura compreender a poética da obra e aprender com ela, adquirindo verdadeira percepção estética.

Desenvolvemos esse preambulo na direção de indicar que, embora o ato criador assuma uma perspectiva semiótica da obra aberta, na produção de Eco (2005), em função de estar passível a busca por diferentes interpretações, tendo em mente que, segundo Vygotsky (1990), produtos inovadores não são inteiramente construídos por um único indivíduo; o acesso ao conhecimento, a cultura e o meio social são fontes fundamentais para essa multiplicidade de significados, em conjunto com a criatividade. Portanto, a acepção de criatividade é multifacetada no interior das produções científicas, o que buscaremos explicitar na próxima seção.

2.1 O que criatividade? Imersão sistemática nas produções científicas nacionais

*Não que haja espaço para falar da criação –
a criação é antes algo bastante solitário -,
mas é em nome de minha criação
que tenho algo a dizer para alguém.
(Gilles Deleuze)*

Com a finalidade de identificar o conceito de criatividade e estabelecer um vínculo mais íntimo com o tema, é de fundamental importância conhecer o que foi produzido no decorrer dos anos, acerca de criatividade, bem como tecer análises sobre os possíveis aspectos que aproximam e distanciam o mencionado conceito. Tendo em vista a grande quantidade de material produzido sobre o assunto ao longo do tempo e a amplitude de definições que o termo possui, achar uma única definição plausível e que seja aceita por todos é difícil.

De acordo com Deleuze (1999), a capacidade de comunicação está solidificada à medida e em função das atividades criativas do indivíduo, ou seja, é a partir da criação solitária de cada um, que passa-se a ter algo para se falar. O autor ainda ressalta que há um limite comum a todas as disciplinas que são definidas pela criatividade – séries de invenções, invenções de funções, invenções de blocos de duração/movimento, invenção de conceitos – que seria o espaço-tempo.

Portanto, as pesquisas que tratam da criatividade comunicam-se entre a concepção de espaço-tempo.

Os pesquisadores da criatividade são frequentemente acusados de não saberem o que estão investigando (AMABILE, 1983), devido aos inúmeros conceitos que existem sobre o tema; uma das razões para essa amplitude de significados se dá pelo teor complexo. Para Treffinger, Renzulli e Feldhusen (1987), essa abrangência indica o recente interesse na criatividade como problema de pesquisa, assim como a heterogeneidade acerca do assunto dificulta a determinar uma aceção que seja universalmente aceita.

Comumente é associada à imaginação, inovação, descoberta, invenção e curiosidade, termos que são relacionados com a sabedoria, o meio social, as condições socioeconômicas, os fatores culturais e intelectuais. Conforme Urquijo (1996), existem pesquisas que procuram designá-la como capacidade geral da espécie humana, sendo passível de treinamento para que seja aprimorada, justificando o fato de alguns sujeitos serem mais criativos que outros. Pode-se observar que no fenômeno da criatividade existem diversos significados que buscam ilustrar a teoria, na primeira parte desta pesquisa, portanto, exploraremos alguns com o objetivo de conceitualizar e mostrar a pertinência do tema associado à educação.

De acordo com Mitjans Martínez (2006), os estudos sobre a criatividade têm sido contemplados em várias disciplinas, com diversas ênfases, esclarecendo, então, a multiplicidade de ideias relacionadas ao tema. Cada área estuda a criatividade de acordo com sua metodologia específica, de tal modo que Alencar (1986) afirma que na década de 50 do século XX houve um crescimento no interesse sobre o tema, por conta da ascendência da corrente humanista, do resgate do potencial humano e a necessidade de buscar novos paradigmas no campo da Psicologia.

De modo geral, a pluralidade dos enfoques que o assunto oferece ocorre em razão da diversidade de valores e significados filosóficos que o norteiam. Diversos pesquisadores, com orientações teóricas distintas, têm investigado empiricamente esse tema a partir de diferentes óticas, razão pela qual a pessoa, o método, o resultado e o meio interferem no desenvolvimento e na expressão da criatividade. Treffinger, Renzulli e Feldhusen (1987) a compara com a água de um lago, na qual cada pesquisador interessado no assunto tirasse um copo, ou seja, uma amostra dessas gotículas para análise. A probabilidade dos resultados dessas amostras serem diversificados é muito grande, uma vez que o lago possui variáveis que o compõe como um todo e quando separadas provocam interferência no sistema. Por conseguinte, o autor ainda menciona que o grande desafio de pesquisar a criatividade é o de se tornar capaz de compreender todas essas amostras, extrapolando e formulando novas hipóteses sobre ela.

Com o efeito dessa diversidade de significados, outros problemas surgem, tais como a questão da sua validação e credibilidade no âmbito epistemológico. De acordo com Isaksen *et al.* (1984), um dos desafios da área são relacionadas à definição, a ‘mensuração’ de um conceito subjetivo e sua possível constatação.

É muito comum observar que os estudos que englobam o tema estão ancorados em pontos de vista; seja da pessoa criativa, dos processos mentais envolvidos durante a criação, do ‘produto’ e até mesmo da influência do meio e da cultura no potencial criativo. Nesse sentido, Sakamoto (1999) afirma que existem importantes lacunas dentro das pesquisas efetuadas sobre a criatividade, tais como a ausência de discussões conceituais e estudos que possibilitem ter uma visão integral acerca do fenômeno em várias áreas do conhecimento. Assim como, para Runco (1996), não compreenderemos a criatividade, se não compreendermos seu desenvolvimento.

Como a criatividade é objeto de pesquisa em múltiplas áreas, a necessidade de construir um material teórico rigoroso sobre a definição do conceito é importante para assumirmos uma base epistêmica, tendo em vista a potencialidade que o assunto oferece para o campo educacional. Consideramos que essa imersão se constituiu como um importante passo para a definição científica do nosso tema de pesquisa - considerando a análise das principais discussões e identificação de possíveis lacunas à respeito. Em face disso, fui inspirada pela pesquisa desenvolvida por Gildene do Ouro Lopes Silva, Susana de Jesus Fadel e Solange Múglia Wechsler (2013)⁷, que tinha por objetivo sistematizar obras sobre criatividade e educação, identificando as características da produção científica brasileira, considerando as bases de dados entre os anos 1990 a 2010.

Isto posto, adentramos em um intenso trabalho de revisão de literatura, com o principal objetivo de identificar estudos que abordam a definição da criatividade, baseados em diferentes perspectivas. Portanto, o refinamento do nosso referencial teórico restringiu-se ao Portal Brasileiro de Dados Abertos, extraindo o conteúdo do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e contemplando o limite temporal do último decênio (2010-2019) - período posterior ao abordado pelas autoras supracitadas. Esta base de coleta de dados refere-se às pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiras, ou seja, dissertações e teses.

⁷ FADEL, S. J.; SILVA, G. O. L.; WECHSLER, S. M. Criatividade e educação: análise da produção científica brasileira. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 165-181, jan./abr. 2013.

Para que encontrássemos trabalhos que discutissem a criatividade associada aos processos educativos, utilizamos o descritor “criatividade”⁸, assim como a delimitação daqueles que apenas foram produzidos por Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Diante disso, após realizarmos buscas específicas na plataforma da CAPES e analisarmos as obras identificadas à respeito da criatividade no contexto educacional; procuramos entender o que vem sendo abordado sobre assunto e como ele é tratado dentro da educação.

Conforme dito anteriormente, ratificamos que a criatividade é um assunto amplamente abordado, sendo de suma importância o refinamento mais detalhado da produção, a fim de que possamos utilizar aqueles que sejam mais pertinentes com o objetivo desta dissertação. A coleta inicial de dados nos levou à obtenção de 4903 resultados.

Tabela 1 - Coleta Inicial de Dados.

Palavras-chave	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
“Criatividade”	4903

Fonte: Da autora (2020).

De acordo com o número expressivo de obras encontradas, tornou-se necessário delimitar as produções feitas em PRPG de Educação e dentro do limite temporal estabelecido anteriormente. Após essa sistematização, encontramos 309 obras, das quais 230 são dissertações e 79 são teses.

Tabela 2 - Delimitação na Coleta.

Palavras-chave	Programa	Área de avaliação	Área de conhecimento	Dissertações	Teses	Total
“Criatividade”	Educação	Educação	Educação	230	79	309

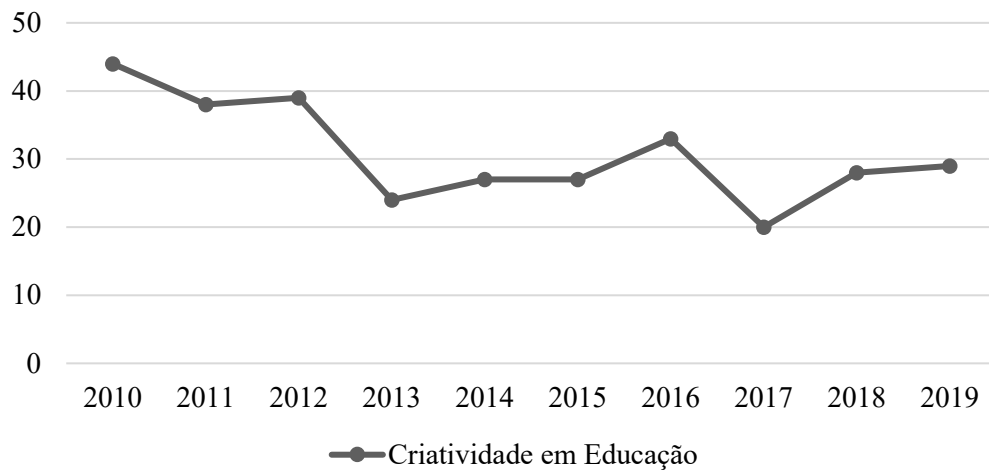
Fonte: Da autora (2020).

É importante salientar que nesse primeiro momento, os dados colhidos não necessariamente envolvem pesquisadores advindos de cursos de formação de professores, haja vista que dentre as trezentas e nove obras produzidas no último decênio, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, nem todas falam sobre a criatividade numa perspectiva educacional ou a retratem em processos de ensino e aprendizagem.

⁸ Para que conseguíssemos encontrar um acervo mais específico de materiais, a busca por referencial teórico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, se deu pelo uso de palavras-chave entre aspas.

Como se pode constatar logo abaixo, o ano de maior produção acadêmica sobre criatividade foi o de 2010, com 44 trabalhos publicados. Já em 2017 percebemos uma queda, com apenas 20 produções, mas não conseguimos identificar os motivos pelos quais isso aconteceu.

Gráfico 1 - Produções científicas sobre Criatividade em Programas de Pós-Graduação em Educação.



Fonte: Da autora (2020).

Para além do recorte quantitativo da produção anual, gostaríamos de destacar alguns obstáculos que foram encontrados, durante esse processo. O uso do descritor “criatividade”, é o primeiro deles. Uma busca geral, no banco de dados, foi realizada a partir do descritor escolhido, e nos resultados encontrados apareceram inúmeros trabalhos que referenciam o tema, sejam eles identificados nos resumos, nas palavras-chave, ou no título. Logo, uma grande parcela de trabalhos em que há apenas a menção do descritor constam no resultado final, contudo, não puderam ser considerados como parte do nosso corpus de análise.

A amplitude conceitual acerca da criatividade, também pode ser considerada um obstáculo. Observamos que a aplicabilidade nas mais diversas áreas, traz consigo também diversos sentidos para o termo.⁹ Assim sendo, foram encontradas dissertações e teses que o abordam nas áreas como Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Saúde e Ciências Exatas, não só em Educação.

⁹ É importante salientar que a utilização do filtro “Educação” em Programas, Área de Avaliação e Área de Conhecimento, foi utilizado. Todavia, existe a possibilidade de profissionais formados em outras áreas de atuação tornarem-se pesquisadores em Programas de Pós-Graduação em Educação.

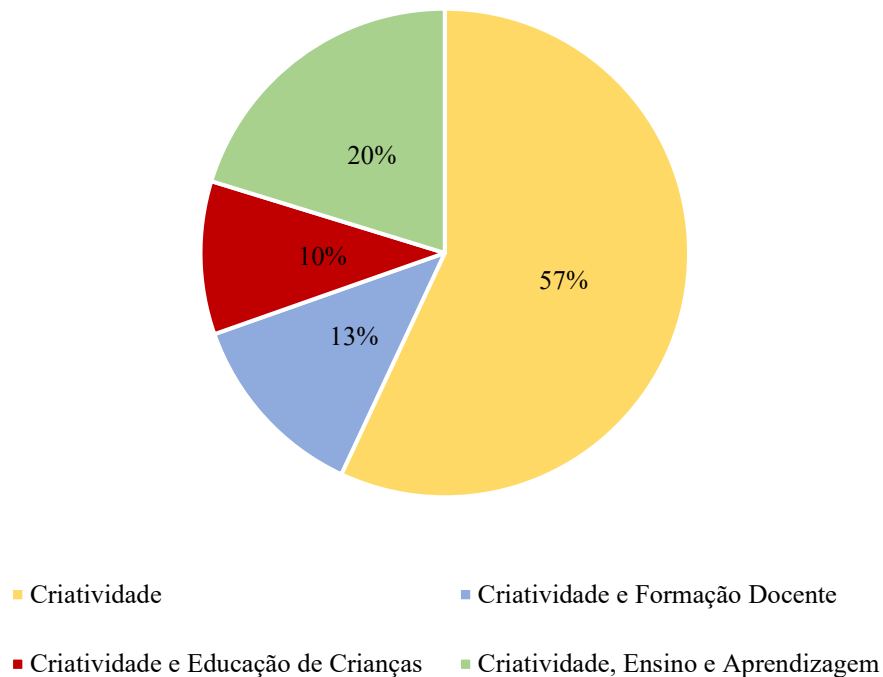
Por fim, a especificidade do termo “criatividade”, aliado as práticas pedagógicas – nossa busca primordial nesta pesquisa – tornou-se um obstáculo também. Percebemos que diversas produções tratavam-na como um ‘produto’ obrigatório no processo de aquisição de conhecimento, ou apenas como uma etapa do processo. Tais trabalhos apresentavam treinamentos, atividades e até mesmo programas que favoreciam o ato criador.

Após a leitura minuciosa dos 309 trabalhos identificados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, identificamos que cerca de 230 obras citam o descritor, mas não necessariamente falam a respeito do assunto, ressaltando os obstáculos que citamos anteriormente. Por conseguinte, 73 obras foram selecionadas para compor nosso trabalho, a partir dos critérios de relevância do tema, maior similaridade com nossa pesquisa, epistemologia, análise da potência criativa com processos e práticas pedagógicas.

Com base nas teses e dissertações designadas, observamos que 39 trabalhos preenchem o requisito de apresentar o conceito da criatividade e contribuem ativamente para a conceitualização da potência, mas não a relacionam aos outros pontos importantes da nossa pesquisa¹⁰. No que tange o ato criador e a formação docente foram encontradas 10 pesquisas. Já, aquelas que a discutem relacionadas à educação de crianças, apenas 8. Por fim, 16 obras estudam a criatividade, o ensino e a aprendizagem.

¹⁰ Conforme citado anteriormente, nossa pesquisa refere-se à criatividade, docência, crianças pequenas e Ensino Remoto Emergencial. Tais pesquisas abordam a criatividade, mas não se adequam em outros aspectos.

Gráfico 2 - Relação dos trabalhos selecionados sobre criatividade.



Fonte: Da autora (2020).

Com base nos dados obtidos, e no que tange o ato criador, pode-se afirmar grande interesse por pesquisas na área da educação – bem como a importância de se ter um pensamento inovador perante os problemas que afligem o sistema educacional. O desenvolvimento da potência criativa a partir de um espaço que oportunize essa prática, também são assuntos muito discutidos¹¹. Contudo, percebe-se a necessidade de ter mais pesquisas, na área da educação, que abordem temas como a formação docente e educação de crianças.

Logo, para nos orientar na construção mais elaborada de nossa partitura criativa, tornou-se pertinente separar as teses e dissertações encontradas em quatro categorias - na qual a primeira (amarela) é responsável pela definição do ato criador, oportunizando a compreensão melhor da potência e explicitar possíveis ambiguidades relacionadas ao tema¹². A segunda categoria (azul) traz as possibilidades criativas no âmbito da formação docente e nas práticas pedagógicas de professores, ajudando-nos a perceber a atuação da criatividade na concepção de quem ensina. A terceira (vermelha) caracteriza os estudos que abrangem o fenômeno com a educação de crianças, tal como as questões relacionadas ao desenvolvimento dos pequenos. Por

¹¹ Apesar de ser uma habilidade naturalmente humana, não se constitui de um recurso exclusivo de pessoas selecionadas, seu desenvolvimento depende de fatores intrapessoais e do contexto em que o sujeito vive e interage (OLIVEIRA; ALENCAR, 2007).

¹² Percebe-se que é muito comum associar o termo criatividade à imaginação e inovação.

fim, a quarta categoria (verde) contempla as teses e dissertações que discutem a criatividade associada aos processos de ensino e aprendizagem.

Tabela 3 - Classificação das pesquisas selecionadas.

Categoria	Tema Central
AMARELO	Criatividade
AZUL	Criatividade e Formação Docente
VERMELHO	Criatividade e Educação de Crianças
VERDE	Criatividade, ensino e aprendizagem

Fonte: Da autora (2020).

Sendo assim, os dados coletados e organizados em categorias foram apresentados nas tabelas seguintes, divididos em: ano de defesa, nome do autor, a instituição de obtenção do título, o grau acadêmico e o trabalho.

Tabela 4 - Seleção de trabalhos para construção do referencial teórico.

(Continua)

ANO	NOME	INSTITUIÇÃO	GRAU	TRABALHO
2010	Carolina Torres Oliveira	UnB	Mestrado	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE EM ESTUDANTES CRIATIVOS DO ENSINO SUPERIOR
2010	Armando de Moraes Veloso	UnB	Mestrado	UM ESPAÇO CRIATIVO E SEU IMPACTO NA SUBJETIVIDADE: UM ESTUDO COM ALUNOS CALOUROS
2010	Arlei Peripolli	UFSM	Mestrado	CRIATIVIDADE: CAMINHO DESENHANTE PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI AUTOR: ARLEI PERIPOLLI
2010	Maisi Matilde G Sathler Rosa	UMESP	Mestrado	A ocupação racional da arte na educação formal: um estudo desde a perspectiva da criatividade
2010	Aletéia Eleutério Alves	Unesp	Mestrado	O QUE AS CRIANÇAS CONTAM? – NARRATIVAS DE UM GRUPO INFANTIL
2011				
2011	Ila Leão Ayres Koshino	UEL	Mestrado	VIGOTSKI: DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE SOB A PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Tabela 4 - Seleção de trabalhos para construção do referencial teórico.

(Continuação)

ANO	NOME	INSTITUIÇÃO	GRAU	TRABALHO
2011				
2011	Olzeni Leite Costa Ribeiro	UCB	Mestrado	Complexidade e Criatividade: um olhar transdisciplinar
2011	Carlos Eduardo Damian Leite	USP	Mestrado	A virtualidade na mediação simbólica e na linguagem sob o ponto de vista docente na aprendizagem
2011	Evanir de Oliveira Pinheiro	UFRN	Doutorado	DANÇANDO COM GATOS E PÁSSAROS: O MOVIMENTO ECOSISTÊMICO DA LUDOPOIESE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
2011	Vera Lúcia Penzo Fernandes	UFMS	Doutorado	A criatividade no trabalho pedagógico do professor de Artes Visuais no ensino médio, no contexto da Educação Inclusiva
2012				
2012	Dulcicleia Antunes	UPF	Mestrado	Ecodesign na formação de educadoras infantis: criação de brinquedos e materiais lúdico-didáticos
2012	Zélia Maria Freire de Oliveira	UCB	Doutorado	Criatividade: concepções e procedimentos pedagógicos na Pós-Graduação Stricto Sensu
2012	Glauca Madureira Lage E Moraes	UCB	Mestrado	Percepção de professores de Língua Portuguesa sobre a criatividade em produções textuais.
2012	Marina Rodrigues de Oliveira	UFRJ	Mestrado	Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares
2013				
2013	Karen Geisel Domingues	UnB	Doutorado	Silêncio de Narciso: da relação do professor com o não-saber
2013	Fábio Alexandre A dos Santos	UFRN	Doutorado	AS CRENÇAS DOCENTES SOBRE A CRIATIVIDADE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS: O CASO DO PROGRAMA DO ENSINO MEDIO INOVADOR NO RN
2013	Stela Maris Sanmartin	USP	Doutorado	Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos'
2014				
2014	Maria Alves da Silva	UFPE	Mestrado	ARTE E SEU ENSINO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS VOZES DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tabela 4 - Seleção de trabalhos para construção do referencial teórico.

(Continuação)

ANO	NOME	INSTITUIÇÃO	GRAU	TRABALHO
2015				
2015	Carolina Magalhães C Cavalcanti	USP	Doutorado	Contribuições do Design Thinking para concepção de interfaces de ambientes virtuais de aprendizagem centradas no ser humano
2015	Pilar de Almeida	UnB	Doutorado	A aprendizagem criativa em contextos não-formais: caracterização e processos subjetivos constitutivos
2015	Mateus Gianni Fonseca	UnB	Mestrado	CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE MEDIDA DE CRIATIVIDADE NO CAMPO DA MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES CONCLUINTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA'
2015	Mateus Pinheiro de Farias	UnB	Mestrado	Criatividade em matemática: um modelo preditivo considerando a percepção de alunos do ensino médio acerca das práticas docentes, a motivação para aprender e o conhecimento em relação à matemática'
2016				
2016	Carla Sant'Ana de Oliveira	Unicentro	Mestrado	PROCESSO CRIATIVO DE ESTUDANTES COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
2016	Wesley Sebastião de Almeida	Unibe	Mestrado	AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR DE PATOS DE MINAS
2016	Anita Cecília Lofrano	Unicamp	Mestrado	O fator espontaneidade-criatividade na obra dos The Beatles
2017				
2017	Amilton Rodrigo de Quadros Martins	UPF	Doutorado	UMA EXPERIÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO PROVOCADORA DO ESTADO DE FLOW VISANDO POTENCIALIZAR A CAPACIDADE DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A CRIATIVIDADE'
2017	Carla Spagnolo	PUC RGS	Doutorado	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O DESIGN THINKING COMO PERSPECTIVA INOVADORA E COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tabela 4 - Seleção de trabalhos para construção do referencial teórico.

(Continuação)

ANO	NOME	INSTITUIÇÃO	GRAU	TRABALHO
2017				
2017	Sônia Maria Pereira de Lima	UFRN	Mestrado	INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E CONCEPÇÕES DOCENTES NO MACROCAMPO INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA DO PROEMI
2017	Gabriela Lucheze O Lopes	UFRN	Doutorado	A CRIATIVIDADE MATEMÁTICA DE JOHN WALLIS NA OBRA ARITHMETICA INFINITORUM: contribuições para o ensino de Cálculo Diferencial e Integral na Licenciatura em Matemática'
2018				
2018	Christiane Guimarães de Araújo	UCDB	Doutorado	UM CONTEXTO INOVADOR: A ARTE COMO BASE PARA O PROCESSO ENSINOAPRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA
2018	Alexandre José Hahn	UPF	Mestrado	A RELEVÂNCIA DA EXPERIÊNCIA E SEU PAPEL FORMATIVO: ACONTECIMENTO, CRIATIVIDADE E CONTINUIDADE INTERATIVA'
2018	Monica Regina Colaco dos Santos	UnB	Mestrado	DIMENSÕES LÚDICAS: PRESCRITO, ENSINADO E VIVIDO'
2018	Maria Mônica P. Cavalcanti	UnB	Doutorado	O desenvolvimento da criatividade profissional: compreensões possíveis na perspectiva da subjetividade
2019				
2019	Alexandre Tolentino de Carvalho	UnB	Doutorado	CRIATIVIDADE COMPARTILHADA EM MATEMÁTICA: Do ato isolado ao ato solidário
2019	Mateus Gianni Fonseca	UnB	Doutorado	AULAS BASEADAS EM TÉCNICAS DE CRIATIVIDADE: EFEITOS NA CRIATIVIDADE, MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO EM MATEMÁTICA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
2019	Isabella Kessler de Azambuja	PUC RGS	Mestrado	CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISCUSSÕES A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE
2019	Tiago Toso	UCS	Mestrado	LABORATÓRIOS DE FABRICAÇÃO: O PROCESSO CRIATIVO À LUZ DA ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE DESIGN

Tabela 4 - Seleção de trabalhos para construção do referencial teórico.

(Conclusão)

ANO	NOME	INSTITUIÇÃO	GRAU	TRABALHO
2019				
2019	Gildene Lima de Souza Fernandes	UFRN	Mestrado	APRENDIZES DE FICÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
2019	Cristina de Jesus Teixeira	UnB	Mestrado	A PROPOSIÇÃO DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: UMA ÊNFASE SOBRE EFETIVIDADE, COLABORAÇÃO E CRIATIVIDADE

Fonte: Da autora (2020).

Tabela 5 - Seleção dos trabalhos que abordam a criatividade e formação docente.

(Continua)

ANO	NOME	INSTITUIÇÃO	GRAU	TRABALHO
2010	Vivianne Bezerra F Lima	UCB	Mestrado	Percepção de Professores de Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação sobre Criatividade em Sua Prática Docente: Limites e Possibilidades
2011				
2011	Daniel Carneiro Castilhos	PUCRGS	Mestrado	Grupo de Sensibilização e Criatividade: espaço de retomada de bem-estar/ autoimagem/ autoestima de educadores'
2012				
2012	Francileide Batista A Vieira	UFRN	Doutorado	Formação, subjetividade e criatividade: elementos para construção de uma escola inclusiva
2012	Renata Aparecida C M Aquino	UCB	Mestrado	Percepção de professores e estudantes do curso de pedagogia sobre o ensino promotor da criatividade.
2013				
2013	Leonardo André Testoni	USP	Doutorado	Caminhos criativos e elaboração de conhecimentos pedagógicos de conteúdo na formação inicial do professor de física'
2015				
2015	Isabela Pandolfo L. Abrahao	UFRG	Mestrado	Criatividade para quê? Conversas, processos e produções na formação de professores
2015	Maria José da Silva Morais	UFT	Mestrado	CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESAFIO NA CONTEMPORANEIDADE

Tabela 5 - Seleção dos trabalhos que abordam a criatividade e formação docente.

(Conclusão)

ANO	NOME	INSTITUIÇÃO	GRAU	TRABALHO
2016				
2016	Talyta Moreira de Souza B Marcello	UnB	Mestrado	Trabalho docente e a emergência da imaginação e da criatividade na aprendizagem: possibilidades e desafios'
2018				
2018	Margareth Pedroso	Unicamp	Mestrado	PERCURSOS FORMATIVOS, CORPO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE UM PROFISSIONAL DOCENTE
2019				
2019	Camila Nagem M Vieira	UFRJ	Doutorado	Criatividade como espaço de escuta e reflexão na formação docente

Fonte: Da autora (2020).

Tabela 6 - Seleção dos trabalhos relacionados à criatividade na educação de crianças pequenas.

(Continua)

ANO	NOME	INSTITUIÇÃO	GRAU	TRABALHO
2010	Alice Rodrigues Hoyer	UnB	Mestrado	A EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE INFANTIL EM ATIVIDADES LÚDICAS
2010	Júlio César R Carneiro	UFRGS	Mestrado	Educação musical infantil e criatividade: um estudo comparativo
2014				
2014	Kívia Pereira de Medeiros	UFRN	Mestrado	Já li muita coisa, então, eu posso inventar mais! A leitura literária e o desenvolvimento do pensamento criativo na infância'
2015				
2015	Luciana Soares Muniz	UnB	Doutorado	Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança'
2016				
2016	Tatiane da Costa Barros	UFT	Mestrado	INDÍCIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSORA DALVA CERQUEIRA BRITO'

Tabela 6 - Seleção dos trabalhos relacionados à criatividade na educação de crianças pequenas.

(Conclusão)

ANO	NOME	INSTITUIÇÃO	GRAU	TRABALHO
2017				
2017	Sthefane Alicia de O Silva	UFRJ	Mestrado	A RODA DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A NARRATIVA NO CONTEXTO DA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA, CRIATIVIDADE E AUTORIA DE PENSAMENTO
2018				
2018	Rossilene Milhomem J Costa	PUC Campinas	Mestrado	LUZ, CÂMERA, AÇÃO": DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO STOP MOTION
2019				
2019	Esthephania Oliveira M Batalha	UFRN	Mestrado	A Criatividade das crianças a partir da cultura da mídia no contexto de uma instituição de Educação Infantil de Natal/RN

Fonte: Da autora (2020).

Tabela 7 - Seleção dos trabalhos relacionados à criatividade, ensino e aprendizagem.

(Continua)

ANO	NOME	INSTITUIÇÃO	GRAU	TRABALHO
2010	Fernanda de Oliveira F Távora	UnB	Mestrado	A EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR
2011				
2011	Ana Luiza Snoek N Amaral	UnB	Doutorado	A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE
2012				
2012	Amilton Rodrigo Q Martins	UPF	Mestrado	Usando o Scratch para potencializar o pensamento criativo em crianças do ensino fundamental
2013				
2013	Francisca Bonfim de Matos	UnB	Mestrado	A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares'
2013	Mariana Tesch Morgon	UFRJ	Mestrado	A necessidade da criatividade na Educação Básica: entraves e possibilidades

Tabela 7 - Seleção dos trabalhos relacionados à criatividade, ensino e aprendizagem.

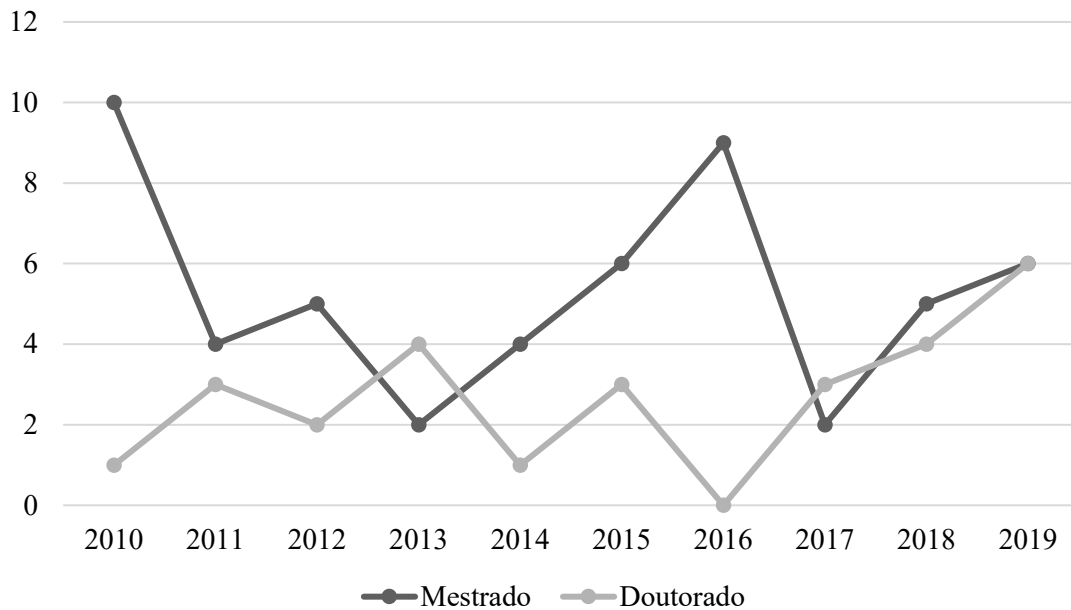
(Conclusão)

ANO	NOME	INSTITUIÇÃO	GRAU	TRABALHO
2014				
2014	Edna Maria Cruz Pinho	UFT	Mestrado	Escola Criativa no Tocantins: um estímulo a religação dos saberes.
2014	Raquel de Oliveira C P Knop	Univali	Mestrado	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ENFOQUE CRIATIVO: POSSIBILIDADES E LIMITES
2014	Tatiana Santos Arruda	UnB	Doutorado	A criatividade no trabalho pedagógico do Professor e o movimento em sua subjetividade
2015				
2015	Alexandre Tolentino de Carvalho	UnB	Mestrado	Relações entre criatividade, desempenho escolar e clima para criatividade nas aulas de matemática de estudantes do 5º ano do ensino fundamental
2015	Maria Silvana de Sousa Santos	UFPA	Mestrado	CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO - CAMINHO PARA AUTONOMIA: UM OLHAR A PARTIR DA FEIRA DA CRIATIVIDADE'
2016				
2016	Kênia Paulino Q. Souza	UFT	Mestrado	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS: UMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR NA ESCOLA DO SÉCULO XXI
2016	Victor Lino Bernardes	UnB	Mestrado	Corpo sentido: corporeidade e a emergência de recursos subjetivos associados à criatividade
2016	Ianamary Monteiro Marcondes	UFMS	Mestrado	CRIATIVIDADE EM JOGO NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA LEITURA EM FENOMENOLOGIA
2016	Fabiana Barros de Araújo	UnB	Mestrado	Trabalho pedagógico e criatividade em matemática: um olhar a partir da prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental'
2018				
2018	Carolina Torres Oliveira	UnB	Doutorado	SUBJETIVIDADE SOCIAL DA SALA DE AULA E CRIATIVIDADE NA APRENDIZAGEM
2019				
2019	Maria Clara Pereira	UFRN	Doutorado	A EDUCAÇÃO SENSÍVEL COMO LUGAR DE DESCOBERTA DA IMAGINAÇÃO'

Fonte: Da autora (2020).

Dos 73 trabalhos selecionados para compor nosso referencial teórico, 50 são dissertações e 23 são teses. O maior índice de produções é no ano de 2010.

Gráfico 3 - Relação Ano/Produção.



Fonte: Da autora (2020).

Para compreender as definições que estão sendo discutidas sobre a criatividade, buscamos embasamento nos estudos selecionados a partir desta imersão sistemática. Percebe-se que há um grande interesse pelo assunto entre os pesquisadores que estudam a educação.

Segundo Nakano e Wechsler (2007), as pesquisas que tratam da criatividade têm sido realizadas na Universidade, na forma de dissertações, artigos e teses, tendo como público alvo, os professores e as escolas públicas. Nota-se que a necessidade de pensar de maneira inovadora e criativa frente aos problemas educacionais e elaborar um espaço que estimule o potencial criativo dos alunos, são assuntos frequentes nas produções atuais. Posto que essa habilidade não se constitui de um fenômeno exclusivo de uma parcela da população, a criatividade é desenvolvida por meio de fatores intrapessoais e do contexto onde o indivíduo interage (OLIVEIRA; ALENCAR, 2007).

Vale ressaltar que vários trabalhos foram encontrados com o descritor específico, conforme citado anteriormente, porém, grande parte não se relacionava diretamente com a nossa pesquisa ou não abordava um estudo notadamente sobre criatividade. Posto isso, alguns critérios foram constituídos em meio à leitura dos ‘resumos’ dos materiais, tais como: qual a etapa escolar envolvida, por se tratar de um componente curricular específico ou compor um estudo fora da área escolar. Portanto, diante do delineamento desenvolvido com base nas categorias, posteriormente, elencadas por nós, vale dizer – criatividade; criatividade e formação de professores; criatividade e educação de crianças pequenas; criatividade, ensino e

aprendizagem – foi possível fazer uma leitura mais detida e apurada das dissertações e teses como um todo, por conseguinte anotar temas recorrentes que são importantes para aprofundarmos os referenciais de pesquisa.

Dentre esses recortes temos a perspectiva conceitual acerca do ato criador, a diferença semiótica entre imaginação, inovação e criatividade. De igual modo, isso nos oportunizou colocar em diálogo as produções, além de nos permitir uma comunicação reflexiva sobre conteúdos e as formas de pesquisa em educação e sua interface com a criatividade, mostrando as carências e caminhos que necessitam ser trilhados. A seguir nos debruçaremos em relação às concepções de criatividade identificadas nesse corpus analítico.

2.2 “O mundo não é, o mundo está sendo”: espaços, tempos e exigências para o ser criativo

As mudanças constantes no pensamento contemporâneo, especialmente no último ano, têm gerado uma intensa demanda por soluções criativas em diferentes segmentos sociais. Pode-se dizer que tais mudanças ocasionaram-se devido ao acúmulo de conhecimentos que os seres humanos obtiveram no decorrer de sua existência, resultando, então, em transformações sociais sem precedentes. De acordo com Lima (2010, p. 16):

Ao longo da trajetória do homem no planeta, deu-se a descoberta do fogo, o aparecimento da escrita, o surgimento do telefone, da Internet, a viagem a outros planetas, entre outros feitos; todos decorrentes do desempenho de indivíduos criativos, os quais persistiram e conseguiram. Seja através de ideias, atitudes ou produtos, mudanças no rumo da história.

Nesse sentido, por meio das transformações e situações que a sociedade moderna vivencia, observa-se que a capacidade criativa do ser humano se aprimora para corresponder a construção de novos paradigmas. O mundo, cada vez mais complexo, exige o pensamento criativo para o desenvolvimento de uma concepção ativa nas diferentes interações e múltiplas situações que o cerca.

O pensamento sobre a real definição do ato criador sofreu alterações com o passar do tempo e foi influenciado por doutrinas científicas e filosóficas de cada época. Portanto, torna-se imprescindível entendermos a complexidade e a dinâmica da temática, levando em consideração os diversos fatores que a englobam – indivíduo, conhecimento e ambiente - até para compreender essa questão na prática pedagógica de profissões em condições remotas.

A atual etapa do processo histórico que o mundo se encontra, desde março de 2020, está imersa em diversas transformações, e devido a sua complexidade, podemos chamá-la de pós-moderna. Tal situação demanda dos sujeitos diferentes posicionamentos e ideias. Justo (2001, p. 73) afirma que:

[...] fluência, flexibilidade e originalidade são essenciais para compreender o mundo contemporâneo e agir nele. A criatividade, a inventividade e demais efeitos de estranhamento, antes prerrogativa ou privilégio de poucos (gênios, artistas, cientistas e talvez loucos), hoje recai sobre todos, ainda que não elevando igualmente suas produções ao reconhecimento público e ao sucesso. A criatividade não é mais vista como uma qualidade de exceção, uma excepcionalidade empregada em tarefas específicas e situações especiais, mas é exigida como elemento constituinte do sujeito, tão necessária como as mais elementares habilidades.

O ato criador exercido no cotidiano urbano reflete a necessidade de se pensar além das visões estereotipadas sobre o assunto – visto como algo mágico ou relacionado a um grupo de pessoas talentosas. À medida em que as pesquisas avançam sobre a criatividade, o conceito começa se entrelaçar com novos elementos de cunho cognitivo, social e comportamental, tendo vários desdobramentos na condição humana, com o principal objetivo de compreender e analisar o fenômeno mais amplamente.

A ‘origem’ da criatividade desperta interesse ao longo dos anos, endossando o cunho multifacetado do tema. É possível encontrar nos trabalhos várias referências aos conceitos, especificadamente as que tratam: o ser criativo, o ato da criação e o espaço facilitador como maneira de descrever e interpretar o fenômeno. De acordo com Lima (2010), nota-se que a criatividade se apresentava como algo místico e sagrado, em textos gregos e judaico-cristãos, em que os indivíduos eram escolhidos por deuses para dar vida às suas ideias extraordinárias.

Na abordagem mística, o indivíduo é inspirado pela divindade, estando a criatividade habitualmente associada ao estado irracional de euforia, quase uma obsessão. Com Aristóteles, prosperou a ideia de que esta inspiração se encontrava no interior do indivíduo, mas especificadamente no encadeamento de suas associações mentais (ALENCAR; LUBART, 2007 *apud* LIMA, 2010, p. 16).

A pesquisa de Rosa (2010, p. 23) traz uma definição histórica sobre a criatividade, na qual:

Na Roma Antiga o termo criatividade possuía vários sentidos. As suas raízes etimológicas têm origem no termo latim *creare* que significa dar existência a,

criar, formar, procriar, produzir. Alguns termos sinônimos incluíam *generare* utilizado para expressar a ideia de gerar, criar, produzir, compor; *gignere*, no sentido de gerar, criar, dar à luz, produzir, causar e, ainda, *facere*, isto é, fazer, executar, eleger, fornecer. *Creare* era utilizado em diversos sentidos. Um destes sentidos esta patente no uso que ainda hoje lhe damos: inventar, idealizar. [...] *invenire* – encontrar, descobrir, inventar, obter; *reperire* – encontrar, descobrir, adquirir, reconhecer, imaginar, inventar, mostrar-se; *machinari* – inventar, construir, maquinar, planejar; *comminisci* – imaginar, fingir, inventar. Um outro sentido denotava a ideia de criar na imaginação. Estava associado a *cogitare*, que significava pensar, meditar, considerar; *fingerere*, modelar, formar, representar, criar, produzir, compor, fingir, dissimular. Idealizar, imaginar eram duas ideias que lhe estavam associadas, que no sentido de representar no espírito (de novo *cogitare* e *fingerere*, e, ainda, *cogitatione* – pensamento, reflexão, resolução, *projecto*; e as expressões *mente complecti* – mente abrangente e *cogitare assequi* – pensamento conseguido).

A filosofia da Antiguidade Clássica foi utilizada para entender o que era a criação. Diversas teorias enfatizaram que a atividade mental era aplicada para compreender o mundo e como ele foi concebido. Pode-se dizer, portanto, que alguns filósofos do período clássico afirmavam que a criatividade era um ‘dom’ divino e, em certos casos, até mesmo como insanidade. Todavia, a contar o movimento renascentista, o fenômeno passa a ser visto como “intuição e elemento diferenciador de indivíduos, buscando explicar a capacidade criativa de Michelangelo e Leonardo da Vinci” (ROSA, 2010, p. 24).

A partir da Teoria da Evolução de Darwin, o conceito passa a ser associado ao inatismo, em que “a hereditariedade era considerada como componente principal na criatividade” (WECHSLER, 2002, p. 27) – o que justifica existirem pessoas que se julgam não serem criativas pela ausência do ‘gene’ da criatividade. Contudo, com o desenvolvimento das teorias psicológicas, durante o século XVII, o tema passa a ser tratado cientificamente. Tais abordagens determinaram um entrelaçamento das ideias com as sensações (WECHSLER, 2002).

No entanto, no século XVIII, a caracterização mística do ato criativo deixa lugar para a genialidade, consolidando os debates filosóficos que se embasavam na concepção da existência de um gênio criativo, determinado por fatores ambientais e, principalmente, genéticos. Duff (2003 *apud* LIMA, 2010) explica que o ‘gênio criativo’ seria originado a partir de uma capacidade herdada na utilização da imaginação associativa, possibilitando a combinação de ideias e desenvolvimento do que foi produzido, nesse sentido, os valores estéticos norteariam as investigações.

Nesse ínterim, já no século XIX, pesquisadores, como William James, discutiam acerca da capacidade de associar ideias que estava presente no gênio criativo. Essa época, segundo Lima (2010), foi marcada por estudos de cunho estatístico de Francis Galton a respeito da

criatividade. Ele foi responsável por inovar a metodologia investigativa sobre o fenômeno, marcando o início dos estudos empíricos sobre o assunto (LUBART, 2007 *apud* LIMA, 2010).

De acordo com Lubart (2007), durante o século XX houve um desenvolvimento nos estudos sobre a temática, buscando verificar se a personalidade do indivíduo e todos os seus aspectos psicológicos, pudessem estar atrelados à criatividade. O autor também menciona os estudos de Alfred Binet, Spearman e Freud – os quais fundamentam seus estudos, associando-a como parte da inteligência. Binet e Simon desenvolveram a escala de inteligência, com objetivo de medir a imaginação criativa. Spearman identificou na capacidade intelectual, a possibilidade de entrelaçamento de ideias, chegando à origem da criatividade. Já Freud fundamenta que o ato criador é resultado da tensão entre a realidade consciente e as pulsões inconscientes, ilustrando a concepção de que indivíduos com essência artística expressam seus desejos inconscientes por intermédio de artefatos culturalmente aceitos.

É importante ressaltar que na segunda metade do século XX, mais especificadamente em 1950, as pesquisas em criatividade avançaram devido ao discurso de Joy Paul Guilford, ao se tornar presidente da Associação Americana de Psicologia. Em sua fala, ele declarou que a criatividade seria uma habilidade reconhecida por ser tipicamente humana e aprimorada, contudo, ressalta a importância de terem mais estudos referentes a mesma (ALENCAR; FLEITH, 2003; LUBART, 2007; MASI, 2005a; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

Lubart (2007) afirma que os testes e estudos de Guilford marcaram positivamente o entendimento sobre a criatividade, descritos em três grandes momentos, a saber:

Em um primeiro momento, Guilford apontou várias capacidades intelectuais como condição para a criatividade: facilidade de detectar problemas; capacidade de análise, avaliação e síntese, além de fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento. Em um segundo momento, Guilford elaborou uma teoria fatorial da inteligência, que inclui cinco operações intelectuais (cognição, memória, pensamento convergente, pensamento divergente e avaliação) aplicadas a distintos tipos de informações que resultam em diferentes meios de produções. Por fim, Guilford organizou um modelo denominado Estrutura do Intelecto, no qual trata as operações intelectuais dentro de um processo de resolução de problemas. Assim, as situações referentes a resolução de problemas verdadeiros promovem desafios ao conjunto das operações intelectuais e, por conseguinte, à criatividade (LIMA, 2010, p. 19).

Nesse sentido, Rosa (2010), nos apresenta a teoria de Skinner por tratar a relação estímulo/resposta ao funcionamento humano. Partindo desse pressuposto, ele afirma que o ato criador é resultado das variações comportamentais, justificando, então, que os compositores, pintores e outros artistas criam suas obras após receberem algum estímulo.

A autora explicita outra contribuição da Psicologia à temática, mais especificadamente, detém-se a teoria da Gestalt. Segundo Vainsencher (1982 *apud* ROSA, 2010, p. 25):

O pensamento criado é, primariamente, uma reconstrução de configurações, é *insight*. O *insight* envolve a percepção ou reconhecimento súbito da associação entre duas unidades de pensamento, que eram anteriormente separadas, estabelecendo-se, desta forma, uma nova conexão. É a reconstrução do campo perceptivo do indivíduo; a percepção brusca, no seu ambiente, de novas possibilidades de ação, que o levam, quase que instantaneamente, à solução do problema.

Já no que concerne a teoria psicanalítica de Freud, salienta que a criatividade é uma potência que vem do inconsciente. De acordo com os aspectos emocionais da pessoa, as possibilidades de criar uma inovação tendem a se concretizar, ou transformar-se em neuroses. Soluciona-se conflitos a partir da criatividade, uma vez que, para ele, “a criatividade e neurose têm a mesma fonte de origem: os conflitos do inconsciente. A criação é uma forma de sublimação, de se atingir indiretamente algo que, conscientemente, não se teria condição de fazê-lo” (VAINSENER, 1982, p. 6).

No que tange a teoria humanista, a realização do ser humano tende a se fundamentar na criatividade, ao passo que Carl Rogers a apresenta como uma forma de estabelecer relações com novos significados. Porém, cada indivíduo precisa estar atento ao resultado final do seu ato criador, ou seja, sua inovação. Vainsencher (1982), embasado na concepção de Rogers, afirma que o sujeito se torna criativo na medida em que se realiza como ser humano; e que o ambiente pode ser um facilitador desse processo.

Conforme Rosa (2010) afirmou, dentro das perspectivas abordadas anteriormente, observa-se um foco maior no indivíduo, na sua satisfação com o ato criativo e na necessidade de se ter liberdade psicológica para criar, ou seja, o ambiente é visto como uma das possibilidades de ampliação do fenômeno.

Alguns pesquisadores da área da psicologia discutem acerca de dois padrões de pensamentos distintos, que pessoas criativas possuem. Dentro do campo psicofisiológico, os trabalhos discorrem sobre os hemisférios cerebrais e criatividade, sendo que o hemisfério direito tem a capacidade de reestruturar conceitos a partir da percepção e síntese das ideias, o outro lado possui a habilidade de avaliar tal rearranjo, mostrando-se eficiente nos processos de pensamentos analíticos e lógicos (SOUZA, 2001).

Howard Gardner, autor que discute a teoria das inteligências múltiplas, trata em sua pesquisa as potencialidades humanas, sistematizadas da seguinte forma: linguística (habilidade

de expressão e apreciação da leitura), lógica-matemática (análise e problemas por etapas), espacial (percepção das multidimensões e senso de orientação), musical (ritmo e emoção), corporal-cinestésica (mobilidade física e trabalhos manuais), interpessoal (comunicação e socialização) e intrapessoal (reflexividade e autodesenvolvimento). Gardner, pesquisa mais profundamente o hemisfério direito, lugar em que ocorrem padrões de pensamento associados à criatividade e às inteligências múltiplas (SOUZA, 2001).

Baseado na pesquisa de Rosa (2010), verifica-se que até a década de 1970, o objetivo primordial dos pesquisadores era compreender o perfil do indivíduo criativo, e desenvolver técnicas que ampliassem a expressão criativa. O movimento humanista influenciou e enfatizou a ideia do potencial criador inato e a necessidade de desenvolvê-lo, principalmente no contexto escolar – resultando em diversas críticas as práticas pedagógicas. De acordo com Alencar e Fleith (2003), esse período foi marcado por programas de técnicas e estímulos à criatividade.

Nos anos seguintes, as pesquisas na área se basearam na psicologia cognitiva, analisando como acontecia a manifestação do ato criador e quais as perspectivas sociais que interferiam nesse processo (LIMA, 2010). A partir da década de 1980, os pesquisadores procuram entender o fenômeno sob uma compreensão mais sistêmica, levando em consideração o meio sociocultural que o indivíduo se insere, e a rede complexa de interações que a sociedade exerce no universo particular de cada um.

Verifica-se, também, que na atualidade – tendo em vista a pandemia do novo coronavírus - nunca foi tão discutido a necessidade de buscar novas alternativas a problemas tão diferentes. Por esse motivo, os estudos acerca da criatividade não podem ser resumidos apenas a um conjunto de habilidades e traços de personalidade daquele que cria; deve-se considerar outros elementos pertinentes, como os estilos de pensar e aprender, os processos cognitivos, meio ambiente, família, escola e sociedade (WECHSLER, 2002).

A compreensão de que o ato criador não pode ser definido como um dom ou capacidade superior de alguns indivíduos já tornou-se claro para quem estuda o assunto. Contudo, é possível perceber que algumas crianças tendem a se expressar criativamente com mais facilidade do que outras. Alguns pesquisadores discutem acerca dos fatores que de certa maneira podem influenciar a criatividade de um indivíduo, oportunizando o desenvolvimento da potência criadora. Lubart (2007 *apud* AQUINO, 2012), é um exemplo disto. Conforme o autor, a influência do ambiente familiar, social, cultural, profissional e escolar incidem drasticamente sobre a expressividade da ação criativa.

Lubart, amparado pela teoria de Carl Rogers, apresenta que um ambiente familiar preocupado em nutrir o processo mental da criança e que ofereça apoio psicológico para ela,

favorece positivamente a sua criatividade - ao contrário daquelas que são expostas a ambientes rígidos e opressores. “Os ambientes familiares mais rígidos podem dar às crianças a representação de um mundo estático, no qual as coisas são assim porque devem ser assim” (LUBART, 2007, p. 7).

Aquino (2012) aborda a concepção de Castanho, ao considerar que a infância é o arcabouço das maiores potencialidades criativas. Contudo, é importante ter um certo cuidado nesse processo, tendo em vista que sem uma comunicação assertiva entre família e filhos, norteadas por ações disciplinadoras, pode se suceder na inibição da criatividade. A autora propõe que:

[...] deve-se tolerar um pouco mais os erros cometidos por essas, utilizando-se um método educativo que incentive a busca não imediatista de qualidade por parte das crianças, abrindo-se novas áreas de pensamentos e possibilidades. Dessa forma, as crianças poderão ter uma abertura maior a estímulos criativos (AQUINO, 2012, p. 20).

Outro agente estimulador, ou inibidor, que Aquino (2012) apresenta é a escola. De acordo com a pesquisadora, alguns professores valorizam o chamado “aluno ideal”, cuja característica é o seguimento de ordens e regras, a obediência e a disciplina, trabalhando de modo silencioso e atento as questões ensinadas. Mariani e Alencar (2005 *apud* AQUINO, 2012), complementam que a escola, na maioria das vezes, fomenta-se numa pedagogia capaz de inibir as capacidades criativas, considerando uma série de limitações que dificultam o processo de aprendizagem numa perspectiva criativa.

Observa-se que o ambiente escola que prioriza apenas a transmissão de conteúdo, tende-se a dar pouca ênfase na produção de conhecimento. Quando há uma prática voltada para a resolução de testes mecanizados, a possibilidade de o aluno processar informações de modo criativo é tolhida.

Os agentes sociais e culturais também são fatores que corroboram na expressão do ato criador. Conforme ressalta Lubart (2007), o contexto cultural e social atua fortemente na compreensão, na expressão e no nível de atividade criativa de cada sujeito.

Uma cultura pode encorajar a criatividade em certos domínios e em certos indivíduos ou, ao contrário, proibi-la de modo categórico. Quanto aos aspectos sociais, nota-se que cada cultura tem seus métodos de comportamento social, uns mais liberais outros mais rígidos, com maior ou menor estímulo a comportamentos submissos. Ademais, mesmo nas sociedades mais modernas, busca-se estimular comportamentos ‘apropriados’ para o gênero, o que pode

funcionar como verdadeiro desestímulo à criatividade (LUBART, 2007, p. 29).

Considerando a complexidade da potência criativa, pode-se observar que ela passa a ter múltiplas definições. Para May (2005 *apud* VELOSO, 2010, p. 30) “a criatividade, como define o *Webster*, é basicamente o processo de *fazer*, de *dar a vida*”. Segundo Alencar e Fleith (2002 *apud* VELOSO, 2010, p. 30):

[...] uma das principais dimensões presentes nas mais diversas definições de criatividade implica a emergência de um produto novo, seja uma ideia ou uma invenção original, seja a reelaboração e o aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes.

Buscando o conceito histórico da definição do ato criador, Wechsler (2002, p. 26) elucida que:

[...] nas definições mais antigas sobre criatividade encontramos o termo latino *creare* = fazer, e o termo grego *krainen* = realizar. Essas duas definições demonstram a constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, como pensar, produzir e se realizar criativamente.

Ao pensar a criatividade de modo sistêmico, podemos utilizar os modelos de Sternberg e Lubart com a “Teoria do Investimento”, Amabile com o “modelo Componencial da Criatividade” e Csikszentmihalyi com a “Perspectiva de Sistemas”. Tais abordagens se assemelham quando tratam o ato criador a um complexo conjunto de elementos que interagem entre si, ressaltando aspectos sociais, individuais, históricos e culturais.

Sternberg e Lubart (1999) apontam que trabalhar no campo das ideias é imprescindível para ser criativo. Portanto, o indivíduo criativo tem a capacidade de perceber uma ideia valiosa e dedicar-se a ela com veemência, para que então obtenha um retorno significativo, o que legitima a denominação Teoria do Investimento, comparando-a ao mercado financeiro.

Para os autores, no intuito de ser criativo, o indivíduo tem que agir como bom investidor, ser ousado, correr riscos, comprar ações que estão em baixa, mas com a visão de que estas têm um grande potencial para valorizar-se. Quando as ações começam a subir rapidamente, aquelas ações compradas em baixa tornam-se um investimento bastante lucrativo e já é hora de ir em busca de novas ações em potencial (LIMA, 2010, p. 19).

A teoria acima referida é uma representação do sistema financeiro em que “comprar barato” simboliza criar algo novo, outrora desconhecido, valorizado pelo indivíduo. Seguido de

“vender caro”, que contempla o início de novos projetos, com o produto da etapa anterior (ALENCAR; FLEITH, 2003 *apud* AQUINO, 2012).

Os autores também argumentam sobre seis fatores essenciais na produção de um trabalho criativo, que seriam os estilos intelectuais, a inteligência, o conhecimento, a personalidade, o contexto ambiental e a motivação. Tais fatores são capazes de promover estimulações sociais e psíquicas, as quais resultam no desenvolvimento de ideias. Porém, é necessário considerá-los de maneira interativa e sistêmica. A produção do trabalho criativo se dá por meio de um processo, em que o ambiente é responsável por facilitar a criatividade, a qual:

[...] é necessário ver um problema por um novo enfoque, generalizar as soluções viáveis e reconhecer a melhor delas (inteligência); ser detentor de uma grande quantidade de conhecimento em determinada área, haja vista que a criatividade não existe no vazio (conhecimento); gostar de pensar e agir de modo criativo, utilizar o pensamento divergente [...] (estilos intelectuais); assumir riscos, superar obstáculos, tolerar ambiguidades (personalidade); não apenas limitar-se a pensar de forma criativa, mas desejar realizar (motivação); estar inserido em um ambiente que possibilite realizar a ideia, ato ou produto criativo (contexto ambiental) (LIMA, 2010, p. 19-20).

Para os pesquisadores, o ato criador interage, de maneira complexa, com diferentes variáveis, sejam elas pessoas ou situacionais. No que corresponde aos fatores explicitados por eles para a produção do ato criador, Lubart (2007 *apud* LIMA, 2010) afirma que caso um deles seja inferior a outro há impossibilidade da produção criativa. Contudo, caso uma variável seja bastante desenvolvida, talvez possa ‘compensar’ a fraqueza da outra, fazendo com que ocorra uma compensação parcial entre os fatores.

Conforme a teoria desenvolvida por Amabile (1995), a criatividade produz ideias novas com uma intencionalidade, sendo norteadada por algum propósito e validada pelo julgamento social. A pesquisadora apresenta o Modelo Componencial de Criatividade, o qual define três componentes fundamentais, que a partir do momento em que se interagem possibilitam o acontecimento do ato criador, a saber: “a *expertise*, também chamada de ‘capacidades relevantes específicas (*domain-relevant skills*), a motivação e a capacidade criativa” (LIMA, 2010, p. 20).

A *expertise*¹³ relaciona-se ao conhecimento, à educação, às capacidades, bem como às experiências desenvolvidas. Segundo a autora, percebe-se que indivíduos criativos tendem a ter

¹³ De acordo com Amabile (1995, p. 111) “inclui tudo aquilo que uma pessoa sabe e pode fazer em seu trabalho”.

um extenso conhecimento em sua área de atuação, devido ao seu domínio no campo de trabalho e a facilidade em se identificar algo útil e novo. Portanto, chega-se à conclusão de que a criatividade se apresenta em indivíduos com amplo conhecimento em sua área de atuação.

O segundo fator do modelo explicitado por Amabile é a motivação, cuja denominação constitui-se como fator determinante para que o ato criador se concretize. “A motivação inclui as razões intrínsecas e extrínsecas pelas quais um indivíduo se engaja em uma tarefa” (LIMA, 2010, p. 20).

A motivação intrínseca relaciona-se à satisfação, ao interesse, ao empenho em realizar alguma tarefa, isto é, ela se confronta a subjetividade do indivíduo, estimulando-o a procurar maiores informações sobre sua área de conhecimento. Cabe ressaltar que o meio social no qual o indivíduo se insere afeta consideravelmente na condução da motivação intrínseca. No que diz respeito à motivação extrínseca, o envolvimento com alguma tarefa se dá pelo retorno compensativo que ela resulta, ou seja, ela é composta por razões externas a ele. De acordo com Amabile (1995), as duas motivações repercutem de maneira distinta sobre a criatividade.

O último componente do modelo proposto por Amabile é a capacidade criativa, a qual também pode ser chamada de processos criativos relevantes, abrange o estilo cognitivo e de trabalho, domínio de estratégias que beneficiam a criação e os traços de personalidade. A autora percebe que tal fator apresenta-se como uma maneira particular de pensar e resolver problemas, bem como a capacidade do indivíduo enxergar o mundo. As estratégias que contribuem no ‘despertar’ e desenvolvimento de ideias inovadoras e o conjunto de técnicas cognitivas, capacitam a resolução de problemas sobre um enfoque não convencional.

Para Amabile (1995), o ato criador não acontece do ‘nada’, ele apenas é possível devido à intensa dedicação e esforço frente aos obstáculos – o que ressalta a importância da motivação nesse processo, em que sua ausência afeta diretamente a *expertise* e a capacidade criativa.

O terceiro modelo sistêmico de se pensar a criatividade é descrito por Csikszentmihalyi (1998), na *Perspectivas de Sistemas*, na qual ela acontece por intermédio do contexto sociocultural com a interação entre os pensamentos de cada sujeito. É tratada como um ato, ideia ou produto que altera o que já existe, transformando-o em algo novo, capaz de ser construído, desconstruído e reconstruído no decorrer da História.

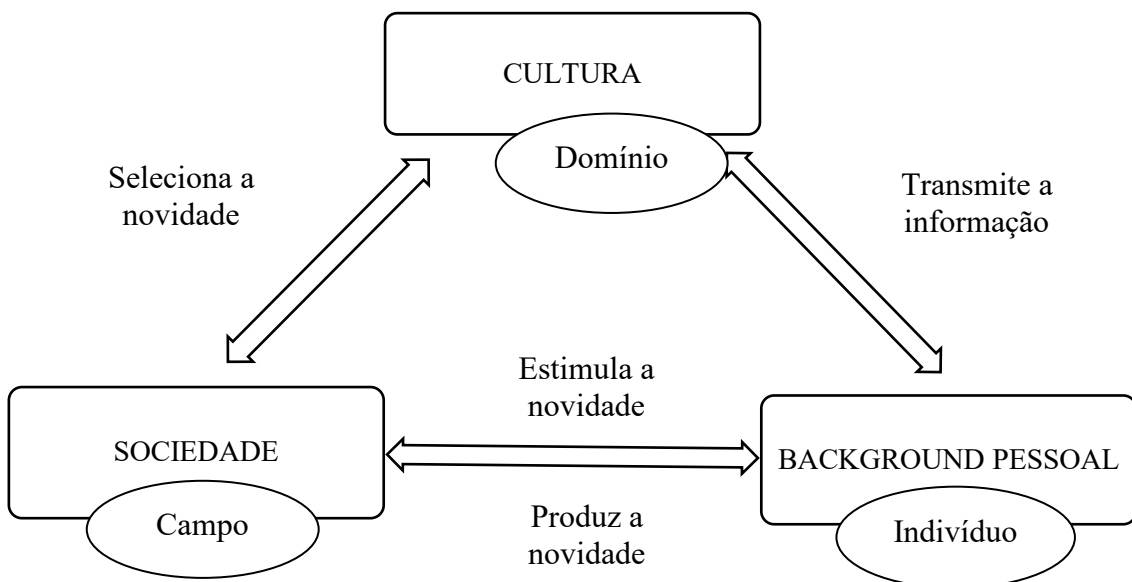
Não obstante, para entender a criatividade, é necessário ir além de estudos com indivíduos criativos, sendo fundamental levar em conta tanto os conhecimentos prévios, o estímulo intelectual e social, como também os mecanismos sociais que reconhecem e divulgam a produção criativa. Daí, os estudos na perspectiva de sistemas em criatividade serem os sistemas sociais e não apenas o indivíduo (LIMA, 2010, p. 21).

Para Csikszentmihalyi (1998) é imprescindível aprofundar em que lugar a criatividade se encontra e de que maneira o meio social, histórico e cultural oportuniza ou não a produção criativa. Portanto, de acordo com Lima (2010, p. 21):

Csikszentmihalyi defende a ideia de que a criatividade é resultante da interação de um sistema formado por três elementos principais: a cultura, que contém regras e procedimentos simbólicos (domínio); a pessoa, com sua bagagem genética e experiências vividas em diversos contextos (indivíduo); o sistema social encarregado de reconhecer e validar as inovações (campo).

Nesse sentido, cada um desses elementos efetua uma função característica, atuando reciprocamente, fazendo com que a perspectiva seja sistêmica e dinâmica. Para Csikszentmihalyi (1998), o grau de criatividade presente em um lugar específico ou em um tempo determinado não depende somente do indivíduo, contudo, é potencializado pelo meio e pelas chances de se trabalhar e pensar novas ideias, o que evidencia a importância de um ambiente aberto ao conhecimento e motivador à produção de inovações. Logo, o indivíduo influencia-se pelo campo e domínio.

Figura 1 - Abordagem da Perspectiva de Sistemas.



Fonte: Csikszentmihalyi (1998 *apud* AQUINO, 2012, p. 18).

Já a pesquisadora Oliveira (2010), trata a criatividade como um processo subjetivo complexo. Ela aborda a teoria de Mitjans Martínez, “a qual propõe um outro nível de

entendimento sobre o fenômeno, enfatizando a dimensão subjetiva do sujeito e apreendendo-o de modo sistêmico e complexo” (OLIVEIRA, 2010, p. 26). Assim, pensar a criatividade como um processo complexo da subjetividade afasta-se das tendências que compunham os estudos sobre o tema. Segundo Mitjans Martínez (2000), algumas dessas tendências são:

- a) A consideração da criatividade como algo inerente à natureza humana;
- b) A fragmentação dos elementos que caracterizam a criatividade;
- c) A separação do individual e o social;
- d) A criatividade ser vista como objeto instrumental e utilitário, excluindo-a como parte do funcionamento geral dos processos humanos.

Desse modo, o enfoque histórico-cultural possibilitou a ‘desmistificação’ do inatismo psicológico do ato criador, passando a estudá-la como um processo que se constrói por intermédio das condições culturais e sócio-históricas. De acordo com a autora, a produção da novidade se dá pelas configurações subjetivas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002 *apud* OLIVEIRA, 2010).

Com base nessa definição complexa sobre criatividade, Ostrower (1996 *apud* ABRAHÃO, 2015) a apresenta como uma necessidade humana que se manifesta no campo da intuição, contudo, ao tornar-se consciente, é capaz de se transformar e aprimorar a vida em sociedade. O ato criador, de acordo com a autora, é a maneira de dar nova ordem a antigas formas. Portanto, por mais que se evidencie no âmbito intuitivo, a criatividade deve ser considerada como um ato consciente e intencional, em que se revela como “uma premissa básica da criação, pois além de resolver situações imediatas o homem é capaz de a eles se antecipar mentalmente” (OSTROWER, 1996 *apud* ABRAHÃO, 2015, p. 22).

Então, o ato criador possui a capacidade de antecipar a resolução dos problemas, logo, ele independe de acontecer na esfera da sensibilidade ou da razão, apenas tornando-se consciente quando expressado. “Daí a importância de se dar forma ao ato criativo, pois é ao expressá-lo que o sujeito percebe as transformações ocorridas e, nelas, percebe a si mesmo” (ABRAHÃO, 2015, p. 23).

Na esteira do debate, o pesquisador Veloso (2010) utiliza a concepção de González Rey e Mitjans Martínez sobre subjetividade e criatividade, respectivamente; e como a presença das relações sociais constituem os seres humanos. “Cabe lembrarmos que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão no âmbito social, sem prescindir do individual. É impossível dissociarmos o indivíduo do social. Aquele faz e é feito por este” (VELOSO, 2010, p. 17).

Para Mitjans Martínez (2002 *apud* VELOSO, 2010, p. 32) na teoria de Vygotsky “articulam-se o individual e o social, sendo o indivíduo para tal autor, um ser que pressupõe o social na constituição cultural da sua psique humana. Para ele, o social está no indivíduo, não apenas fora dele”.

A pesquisadora abordada por Veloso (2010) em seu estudo, conceitua a criatividade como

um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressão na produção de algo que é considerado ao mesmo tempo novo e valioso em determinado campo da ação humana (MITJANS MARTÍNEZ, 2006, p. 70).

Levando em consideração a teoria de Vygotsky e a concepção de subjetividade de González Rey, a conceitualização de criatividade formulada por Mitjans Martínez (2002 *apud* VELOSO, 2010, p. 30), em síntese:

[...] a criatividade pode ser caracterizada também como processo de configuração e reconfiguração da subjetividade que se expressa nas formas singulares e autônomas da ação do sujeito nos contextos sociorrelacionais nos quais está inserido. Assim, a formação de novos sentidos subjetivos, que permitam ao sujeito formas mais diversificadas e complexas de atuação ante situações pessoalmente significativas, poderia ser considerada processos criativos. A criatividade se expressaria na subjetividade pelo menos de duas maneiras: na configuração subjetiva, como reestruturações desta, e também como uma das funções do sujeito psicológico, caracterizada pela assunção, em diferentes níveis, de alternativas autônomas e singulares de ação no enfrentamento de situações pessoalmente significativas.

Conforme o que foi exposto sobre a criatividade, ela tem sido vista como um fenômeno complexo, dinâmico, multidimensional, plurideterminado e sistêmico (AMABILE, 1995; CSIKSZENTMIHALYI, 1998; LUBART, 2007; WECHSLER, 2002), que se adequa em concordância com o campo de atuação e que possui diversas possibilidades. Não obstante, nas mais distintas perspectivas, o ato criador vincula-se ao resultado de um produto, em alguma medida, novo e de valor (AMABILE, 1995; MITJANS MARTÍNEZ, 1997; STERNBERG; LUBART, 1999).

Vygotsky (2000) afirma que todos os seres humanos são criativos em algum nível. Ele compara o processo criativo à energia criativa, destacando que alguns conseguirão emitir essa “luz” de uma maneira mais forte, em contrapartida outros serão mais discretos. A energia criativa é a mesma, contudo sua distribuição não (VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 1994 *apud* AQUINO, 2012). Nesse sentido, pode-se dizer que todos possuem a capacidade de

desenvolver e reformular novas ideias; mesmo que isso aconteça de maneiras diferentes em cada indivíduo.

Nessa direção, Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1994 *apud* AQUINO, 2012) afirmam que os fatores culturais, históricos e sociais determinam claramente o ato criador. Também apontam que “quem define o que é ou não criativo é o contexto cultural de cada povo, seus especialistas, as pessoas possuidoras e construtoras do conhecimento, das artes, das ciências e dos costumes” (VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 1994 *apud* AQUINO, 2012, p. 76).

No que diz respeito ao pensamento criador, Morin (1996 *apud* ABRAHÃO, 2015) afirma que a descoberta acontece, no primeiro momento, a partir de uma coisa visível a todos, sendo uma conquista cognitiva que abrange invenção e criação. Ou seja, ver o que todos estão vendo, mas pensar no que foi visto de maneira atípica, pode ser considerado pensamento criativo. Portanto:

Invenção e criação são dois termos que se sobrepõem e não podem ser separados por uma fronteira. Pode-se, contudo, distingui-los com base na conotação dominante: há na noção de invenção uma conotação de engenhosidade, e na de criação uma conotação de potência organizadora sintética (MORIN, 1996 *apud* ABRAHÃO, 2015, p. 23).

Ademais, o autor assegura que as invenções raras transgridem as regras, ao passo que as criações são responsáveis por revolucionar o contexto social. Criações com potencial criativo compõem um novo sistema de ideias, sendo capazes de modificar princípios que norteiam as teorias. Nesse sentido, as criações modificam a concepção social dos indivíduos.

De acordo com Abrahão (2015), o pensar de maneira diferente dos demais não define o ser criativo. Esse fenômeno extrapola a flexibilidade de raciocínio, a influência de ideias e até mesmo a capacidade de pensar em novas soluções. Segundo Lowenfeld (1987 *apud* ABRAHÃO, 2015, p. 24) o ato criador é “um comportamento produtivo, construtivo, que se manifesta em ações ou realizações. Não é necessário que seja um fenômeno ímpar no mundo, mas deve ser basicamente uma contribuição do indivíduo”.

Conforme dito anteriormente, a criatividade não é apenas um talento especial de apenas alguma parcela dos seres humanos. Observa-se que há inúmeros profissionais que são extremamente talentosos, contudo, não conseguem se destacar com suas ideias criativas. O fator fundamental para diferenciá-los é a originalidade. Uma premissa para isso é não impor ideias instrumentalizadas sobre os fatos, mas “ser capaz de aprender algo novo, mesmo que as ideias e os conceitos que lhe possam parecer familiares ou estimulados sejam rejeitados” (BOHM, 2011, p. 4).

Por conseguinte, o autor afirma que a entrega e o sincero interesse propiciam a energia necessária para a mente enxergar o novo; tal constatação pode ser o fator determinante que apenas algumas pessoas consigam entregar-se ao ato criador. Conforme Abrahão (2015, p. 24):

Desde a modernidade, o ser humano está condicionado a viver produzindo, consumindo. Angariando posições sociais mais elevadas, sobrando-lhe pouco ou nenhum tempo para a reflexão, para a percepção, para o ócio criativo e para a originalidade.

Entende-se que há uma semelhança entre o artista e o cientista, quando os seus trabalhos se pautam na descoberta e na originalidade. Bohm (2011) observa que o segundo trabalha de maneira a validar a descoberta na singularidade e na natureza, contudo não percebe que esse trabalho também é criativo, ao passo que o cientista elabora ideias e instrumentos que auxiliam a criação. Dito isso, na próxima seção nos deteremos a focalizar as diferenças desses termos e suas diferenças.

2.3 Criatividade *versus* imaginação *versus* inovação: o que há de diferença entre os termos

É pertinente começar a nosso subitem citando alguns impasses que decorrem das diferenças de significados na utilização dos termos criatividade e imaginação. Segundo Duarte Junior (1988, p. 51):

Criar supõe a produção de coisas (sejam objetos ou ideias) até então inexistentes no mundo humano. Supõe um ato onde, basicamente, opera a imaginação, esta capacidade fundamental do homem. Pela imaginação o homem ordena o mundo numa estrutura significativa, já que linguagem e imaginação se desenvolvem conjuntamente. Por ela o homem projeta aquilo que ainda não existe, aquilo que poderia ser, como fruto de seu trabalho.

Em conformidade com o autor, é possível afirmar que o ser humano, por meio da imaginação, coloca sua ação no mundo para ampliar os limites conhecidos, seguindo para além das representações e materialidades já existentes. Sendo objeto necessário para toda a potência criativa, a imaginação cria o universo significativo quando encontra o real com a possibilidade. De acordo com Silva (2007 *apud* ABRAHÃO, 2015, p. 15):

Numa definição mais antropológica, o imaginário é uma introjeção do real, a aceitação inconsciente, ou quase, de um modo de ser partilhado com outros, com um antes, um durante e um depois [...]. O indivíduo entra nele pela

compreensão e aceitação das duas regras, participa dele pelos atos de fala imaginal (vivências) e altera-o por ser também um agente imaginal (ator social) em situação.

Portanto, observa-se que a imaginação necessita do real para criar, enquanto a fantasia ocorre por meio da construção de algo puramente inventivo. Nessa perspectiva, encontra-se a distinção semiótica entre imaginação e fantasia - sendo que o imaginário separa-se da fantasia por fazer “parte da representação como uma tradução mental de uma realidade exterior percebida que, ao libertar-se do real, inventa, transgredindo as percepções socialmente consagradas e estabelecendo formas criativas de comunicação” (BRANDÃO, 2002 *apud* ABRAHÃO, 2015, p. 15).

De acordo com Hoyer (2010), o ato de imaginar não está presente nos animais e nem em crianças muito pequenas, por ser uma função psíquica específica dos seres humanos com atividades conscientes, ou seja, indivíduos autônomos. Como todas as funções da consciência, a imaginação é resultado da ação; não podendo ser definida como um “divertimento caprichoso” do cérebro, mas uma função vital extremamente necessária, conforme apontou Vygotsky (1990, p. 15).

Surge um importante processo psíquico no momento em que a criança torna-se capaz de representar simbolicamente e utilizar signos: o processo da imaginação. Diante disso, ela passa a ter a capacidade de recriar espaços e objetos, fazendo com que o campo de significações se imponha sobre o campo perceptual, ampliando-o (HOYER, 2010).

A autora ainda explicita que, por meio da brincadeira, há um aumento significativo nas alternativas e uso dos objetos, tendo um importante papel na construção dos significados sobre o mundo, conseqüentemente a instauração de novos olhares pelo processo imaginativo. Partindo deste pressuposto, Vygotsky (2000), pontua que a criação de uma nova relação entre o campo de significação e o campo da percepção visual, se dá pela brincadeira.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade [...] É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (VYGOSTKY, 1990, p. 17).

Para Igarashi e Figueiredo (2016), Lev Vygotsky tinha o ideal de uma educação que desempenhasse o papel de transformar a humanidade e o indivíduo. Por conseguinte, sua visão abrange dois conceitos primordiais: a via dupla do desenvolvimento real e potencial e o da

formação social das funções psicológicas superiores. Pode-se dizer que sua grande contribuição é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁴, chamada também de ZDP, cujo objetivo é compreender qual é a relação entre os processos de aprendizagem e as interações mediadas culturalmente.

Durante a infância, a brincadeira instiga a criança a experimentar suas habilidades, criar maneiras de operar e controlar suas ações, propiciando o desenvolvimento da imaginação por intermédio da zona de desenvolvimento proximal. Portanto, quando brinca, uma situação imaginária com regras específicas é criada. Para Vygotsky, toda brincadeira possui simbologia imaginária (IGARASHI; FIGUEIREDO, 2010).

Logo, a concepção primordial da primeira infância para o psicólogo russo:

É dimensionar quais bases efetivamente propiciam o desenvolvimento na sua multiplicidade cognitiva, afetiva, social, psicomotora e moral, divisões estas que, na acepção histórico-cultural, não são tratadas separadamente, mas em uma perspectiva holística, integrada (PIMENTEL, 2008, p. 22).

Ainda tratando sobre imaginação, Igarashi e Figueiredo (2010) apresentam o conceito de Friedrich Froebel, educador alemão que, aliado as ideias de Rosseau e Pestalozzi, procurou desenvolver sua teoria enraizada em pressupostos idealistas de amor à criança e à natureza. Foi responsável por elaborar brincadeiras e músicas que educavam as sensações e emoções, ressaltando também o valor educativo da atividade manual. Sua pedagogia defende que as crianças são seres humanos altamente criativos, assim sendo, devem ser educadas pela autoatividade e pela brincadeira, seguindo a lei fundamental das conexões internas¹⁵.

Segundo Froebel (1917), uma força interna é responsável por impulsionar o desenvolvimento interno da criança, porém, sua evolução está interligada gradualmente e continuamente em todas as fases da vida. Desta maneira, o conhecimento é o resultado do sentimento, da vontade, do pensamento e, principalmente, do imaginário de cada indivíduo. Não existe a separação da ação e o mundo externo, para o educador, toda criança é concebida por meio da interligação desses dois elementos (IGARASHI; FIGUEIREDO, 2010).

¹⁴ A Zona de Desenvolvimento Proximal compreende-se como um termômetro para a atuação pedagógica, funcionando, ainda, como princípio educativo, constituindo-se como a relação entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Ela explica os enlaces da educação com a conduta tipicamente infantil, ou seja, o comportamento lúdico.

¹⁵ A partir desta ideia, Froebel passou a postular maneiras mais naturais de educar e instruir crianças da faixa etária de três a sete anos, resultando, então, na realização do *Kindergarten* – reconhecido por estimular a vida social livre e cooperativa, emancipando a Educação Infantil.

Carneiro (2010), considera a imaginação como uma etapa do ato criador em artistas. Afirma também que os aspectos da personalidade de pessoas criativas relacionam-se aos aspectos intersíquicos. Ao mencionar o estudo de Barron (1969), reforçou a tese de que encontrou em indivíduos independentes determinadas características artísticas, emotivas e originais, aspectos fundamentais em criativos.

De forma mais detalhada, o que Carneiro (2010) chama de processos criativos dependem de estágios de criação, que seriam: preparação, incubação, iluminação e verificação.

A Preparação envolve um trabalho consciente através do qual o indivíduo reúne as informações que julga importantes para a criação. Os sujeitos envolvidos no processo criativo geralmente realizam uma análise racional do problema. *A Incubação*, por outro lado, é encarada como uma espécie de descanso, na qual existe um trabalho inconsciente do problema por associação que mais tarde farão sentido à consciência. Já *a Iluminação* é um processo de uma consciência súbita do problema, do tipo “eureka”, a ideia surge de forma imediata através de um insight. *A Verificação*, por fim, é a etapa da conclusão, quando o sujeito investe num exame crítico da situação advinda das etapas anteriores. Os detalhes são reunidos numa sequência lógica através da qual as ideias se encaixam e criam um sentido maior de solução de problema (CARNEIRO, 2010, p. 28).

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que o ato criador, estando submetido a processos cognitivos, não é um fim ou um produto acabado, ele depende de tais estágios para aprimorar-se e reinventar-se. Essa hipótese se opõe a tradicional ideia de que normalmente cria-se a partir de uma “iluminação divina”, ou impulso. Carneiro (2010), ainda cita que Beethoven ou Brahms possivelmente não teriam feito suas composições se a criatividade fosse apenas resultado de inspiração.

Considerando os estágios de criação, entende-se que a Preparação seria o momento que se entra em contato com o problema que exige um novo resultado. Logo, o indivíduo passa a coletar o maior número possível de informações a respeito do assunto, envolvendo-se completamente. A Incubação é quando, temporariamente, o problema fica andando no inconsciente, de alguma forma conectado por algum elo desconhecido. Já na Iluminação, possibilidades mais concretas passam a serem vistas, dando luz ao processo criativo, assim, a materialização das relações necessárias para a solução do problema imaginativo cria forma e sentido.

De acordo com Carneiro (2010), esse processo resultaria no momento ‘Eureka!’ de Arquimedes¹⁶. Por fim, chega-se ao último estágio, a Verificação, em que o intelecto é responsável por terminar tudo o que a imaginação iniciou. O ato criador apura todos os cenários que a imaginação considerou para chegar no “produto” final. De agora em diante, o resultado é encaixado e modelado para que a criatividade torne-se intelectualizada.

Na esteira desse debate, Veloso (2010) salienta que a criatividade é vista como um potencial do indivíduo e um fenômeno intrapsicológico. Nessa direção, Aranha e Martins (1986, p. 376-377) endossa essa compreensão ao perguntarem:

[...] qual seria o lugar da tão falada inspiração? Na verdade, a inspiração é resultado de um processo de fusão de ideias efetuado no nosso subconsciente. Diante de um problema, de uma preocupação ou ainda de uma situação, obtidas as informações fundamentais acerca do assunto, o nosso subconsciente passa a lidar com esses dados, fazendo uma espécie de jogo associativo entre os vários elementos. É como tentar montar um quebra-cabeças: experimentamos ora uma peça, ora outra, até acharmos a adequada. É o momento em que a imaginação é ativada para propor todas as possibilidades, por mais inverossímeis que sejam. Desse jogo subconsciente surgirão em nossa consciência sínteses e novas configurações dos dados sobre as quais trabalhará nosso intelecto, pesando-as, julgando-as, adequando-as ao problema ou à situação. Ao surgimento dessas sínteses em nossa consciência damos o nome de inspiração.

Observa-se que no sentido semântico, a imaginação é parte do processo criativo. É o momento em que as ideias aparecem e são postas à prova, para, enfim, seguirem para o plano concreto da realização do ato criador.

Peripolli (2010) afirma que a multiplicidade de significados existentes sobre o assunto, criam um impasse sobre a conformidade da definição. Na tentativa de síntese, Alencar (1986) evidencia que os aspectos comuns acerca do entendimento da criatividade estão centrados na condição de ser um processo humano responsável por possibilitar a gênese de uma ação inovadora, uma invenção original ou, simplesmente, pela reelaboração de ideias existentes.

Já Peripolli (2010) traz uma outra abordagem interessante, o conceito de inovação. Na maioria dos casos, possuem definições semelhantes, contudo, apesar de estarem alinhados, a inovação implica em dizer que algo criativo foi gerado. Assim, inovar é introduzir uma

¹⁶ Arquimedes de Siracusa (287 a.C – 212 a.C) foi um cientista grego, conhecido também por, supostamente, pronunciar a expressão “Eureka” quando descobriu como resolver o problema proposto pelo Rei Hierão; o qual gostaria de saber o volume de ouro em sua coroa. Conta-se que, após, descobrir como calcular o volume da coroa, sem derrete-la, ele saiu nu, correndo e gritando pelas ruas: “Eureka! Eureka!”, que pode ser traduzida como “Achei! Achei!”. Fundamentou-se, então, o “Princípio de Arquimedes”, grande descoberta do cientista grego.

novidade, colocar em prática uma nova ideia em um determinado momento como resposta a uma dificuldade específica, transformando-a em algo real e concreto.

As ideias criativas são organizadas de maneira a serem readaptadas em novas situações, resultam na inovação, ao passo que ela sempre busca um melhoramento de uma ideia, a fim de que possa ser empregada em um outro contexto de real necessidade (ALENCAR, 2004 *apud* PERIPOLLI, 2010).

O pesquisador trabalha o termo imaginação aliado à criatividade, isto é, como parte do processo criativo em que ato criador traz possibilidades de realização para o indivíduo, a partir do incentivo que ele recebe, por meios sociais e culturais. Portanto, a capacidade de comunicação da imaginação com o mundo, resulta na práxis criativa. Segundo ele:

A criatividade, sendo uma das possibilidades de (auto) realização do ser humano, pode ser incentivada, provocada por diversos fatores tanto sociais quanto culturais, onde o trabalho de criação é um caminho de entrega absoluta percorrido na inexorável troca e no estímulo com a realidade que o provoca. Assim, o âmago do percurso, no processo criativo, é a sua própria capacidade de imaginação criado em uma relação dialógica com o mundo, em uma configuração desenhante de tal práxis (PERIPOLLI, 2010, p. 156).

Campos (2010) elucida a definição do termo imaginação. Para a pesquisadora, o ato de imaginar é peculiar a espécie humana, sendo tão importante quanto o conhecimento. Ela traz a concepção de Gaston Bachelard (1994) a respeito do assunto, o qual afirma que imaginar é a capacidade de ‘deformar’ as imagens, mudando-as e fazendo surgir a ‘experiência da novidade’. A preocupação com o resultado não é o mais importante, e sim o movimento, uma vez que:

[...] o infinito é a região em que a imaginação se afirma como imaginação pura, em que ela está livre e só, vencida e vitoriosa, orgulhosa e trêmula. Então as imagens irrompem e se perdem, elevam-se e aniquilam-se em sua própria altura. Então se impõe o realismo da irrealidade. Compreendemos as figuras por sua transfiguração. A palavra é uma profecia. A imaginação é, assim, um além psicológico. Ela assume o aspecto de um psiquismo precursor que projeta o seu ser (BACHELARD, 1994, p. 6).

Ainda sobre o assunto, Campos (2010) problematiza a concepção de Vygotsky sobre a análise da imaginação infantil, destacando as contribuições da imaginação e a fantasia para o desenvolvimento da criança. A necessidade de ampliação da experiência dos pequenos, elemento fundamental à atividade criadora, é fomentada por intermédio da interação entre o mundo imaginário e a realidade vivida. Ou seja, quanto mais significativa e importante a experiência, mais rico será o desenvolvimento de suas funções intelectuais.

De acordo com a autora, a base para a imaginação vem a partir do que a criança vê, ouve e experimenta. Essas interações desencadeiam diversos aspectos simbólicos no ato criador, ao transformar as experiências vividas anteriormente e que transcorrem do seu próprio meio cultural.

O produto do que é realizado pela imaginação guiado por vivências, resulta em novas formas, conforme Vygotsky (1994 *apud* ABRAHÃO, 2015). Sob tal perspectiva, quanto maior for a experiência, maior será o contexto idealizado; portanto, a quantidade de detalhes oportuniza que a imaginação viva o ambiente criado, fazendo com que o indivíduo quase acredite na existência dele. “Na proposta em foco, a imaginação provoca, intensifica e enriquece nossas experiências, e o resultado é uma dependência dupla e recíproca entre realidade e experiência” (ABRAHÃO, 2015, p. 20).

Para Vygotsky (1990), a imaginação do adulto tende a ser maior do que na criança, devido a sua experiência e vivência ser supostamente mais extensa. Entretanto, a simplicidade e espontaneidade da criança, não se encontra no adulto. Observa-se que elas colhem mais ‘frutos’ por controlarem menos sua imaginação. Segundo o psicólogo russo, uma outra forma de exercício da imaginação é por meio da brincadeira, momento em que a criança se envolve em um mundo ilusório e torna todos os seus desejos realizáveis. Na brincadeira, a realidade vivida pela criança reflete-se, expandindo os processos imaginativos, porque “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente” (VYGOTSKY, 1990 *apud* CAMPOS, 2010, p. 29).

As situações imaginárias são parte constitutivas da atmosfera emocional da brincadeira, a qual explícita e terna implícita regras que passam despercebidas na vida real, promovendo a liberdade para viver novas experiências, tomar diferentes atitudes e satisfazer vontades.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2000, p. 122).

Outro entendimento que Vygotsky (1990) apresenta sobre a imaginação é seu relacionamento com o emocional. Conforme Abrahão (2015, p. 20):

Por um lado, todo o sentimento tende a manifestar-se em determinadas imagens concordantes com ele, como se a imaginação pudesse eleger

impressões e ideias. Trata-se de imagens congruentes com o estado de ânimo que nos domina naquele instante. Assim, quando estamos alegres, vemos com os olhos distintos de quando estamos tristes.

Portanto, as emoções são responsáveis por estabelecer novas combinações entre a realidade e a imaginação, resultando na criação de novas formas, dando um caráter subjetivo ao fenômeno. Outro autor que traz esse conceito é Maturana (1999 *apud* ABRAHÃO, 2015, p. 21) a partir do momento em que ele afirma “quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação, porque não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção”.

Vygotsky (1998 *apud* ANTUNES, 2012) afirma que as funções psicológicas superiores, assim como o desenvolvimento, acontecem no decorrer da vida humana, o autor também salienta a interatividade desse processo. As crianças possuem as interações sociais como habilidade primordial de acesso às informações.

Na visão sócio-histórica desse autor, a brincadeira, o jogo é uma atividade específica da infância, quando a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais entre crianças e adultos (ANTUNES, 2012, p. 17).

Com base no uso da imaginação, observa-se que, principalmente na infância, os indivíduos possuem o desejo de criar novas soluções, personagens, obstáculos e confrontos, sempre amparados pela alegria e divertimento. Portanto, Vygotsky (1990, p. 105-106) afirma que:

Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos [...] Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não poderemos entender a singularidade do brincar como uma forma de atividade.

Em última análise, Campos (2010) ao citar Bachelard que estuda o movimento das imagens, faz uma aproximação com Vygotsky quando aborda a necessidade de ampliar a experiência da criança, manifestando que as imagens também promovem essa extensão.

Além disso, observa-se uma conexão da temática criatividade, com as questões das artes que foi identificada por Braghini (2010). A autora aponta a necessidade de os professores

repensarem as aulas de ‘educação artística’ nas escolas, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos.

[...] muitos ainda não perceberam que a prática artística na educação, além do prazer estético, estimula a imaginação, a criatividade, a capacidade de sentir, observar e refletir; aspectos considerados essenciais para situações complexas que exigem soluções rápidas e criativas (CORRÊA, 2002 *apud* BRAGHINI, 2010, p. 36-37).

De acordo com Dias e Moura (2007), a maneira atual de se “ensinar arte” acaba por desestimular a capacidade criadora dos estudantes. A partir das experiências estéticas de cada indivíduo, assim como sua relação com o mundo, torna-se mais ampla a apreciação da arte, bem como a possibilidade criativa de cada ser humano.

Para ser capaz de criar, cada pessoa precisa utilizar o que já conhece, articulando esses saberes inventivamente e numa perspectiva de esteticidade que “lança mão” da reflexão, emoção e imaginação a um só tempo, superando-os em relação a novos desenhos daquilo que vivencia no presente bem como do porvir (ZANELLA, 2013, p. 29).

Em relação ao debate metodológico, Braghini (2010), ao se basear em Duarte Junior¹⁷, aponta as oito funções cognitivas ou pedagógicas da arte na educação de um adulto, descritas pelo autor. Sendo que uma delas refere-se a imaginação, por assim dizer, a capacidade que pode despertar o sujeito se liberte da prisão que o pensamento rotineiro, de certa forma, lhe impõe. Em outra instância, o autor discute a utopia da criação, que para ele significa afirmar que:

A utopia diz sempre respeito à proposição daquilo que (ainda) não existe. Constitui-se um elemento importante dentro de uma sociedade na medida em que significa um projeto, um desejo de transformação [...] (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 111).

De acordo com essas funções apresentadas pelo autor, a arte deve ser valorizada na escola, como um fenômeno comum à todas as culturas na medida em que transpassa a ciência e liberdade, felicidade e a razão. Logo, “a arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir” (DUARTE JUNIOR, 1988, p. 67). Em face ao exposto do aporte teórico, seguiremos agora para explicitar nossa metodologia.

¹⁷ Autor do livro Fundamentos Estéticos da Educação, lançado em 1988.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: PERCORRENDO O TRAJETO IMPROVÁVEL NA BUSCA PELA CRIATIVIDADE

*Quem eventualmente, poeta não é, cria o quê?
Se alguém não tem mesmo nada para criar,
pode talvez criar a si mesmo.
(JUNG, 2011)*

Cada ciência possui sua especificidade, assim, cabe ao pesquisador saber qual melhor lhe atende. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), no início de uma pesquisa ou de um trabalho, o cenário é praticamente o mesmo: sabemos vagamente o que queremos estudar, por exemplo:

[...] o desenvolvimento de uma região, o funcionamento de uma instituição, a introdução de novas tecnologias ou as atividades de uma associação, mas não sabemos muito bem como abordar a questão. Desejamos que o trabalho seja útil e que possamos chegar ao fim, mas temos o sentimento de nos perder antes mesmo de termos começado (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 10).

Já Jung (2011), por intermédio da epígrafe deste capítulo, ilustra esse pensamento “caótico”, ou seja, de não sabermos o que devemos criar e/ou para onde vamos no início da pesquisa. O caos original não deve ser fonte de preocupação; ao contrário, ele é a marca de um espírito inquieto, que não alimenta simplismos e certezas já prontas. O grande problema é como sair disso.

Viver a experiência de mergulhar no desafio de investigar a criatividade na experiência pessoal de cada professor, colocou-me perante a ruptura do que eu idealizava ser o fenômeno. Conforme Brown (1989, p. 10), quem se interessa por pesquisar o assunto “necessita de algumas características comumente atribuídas às pessoas criativas: resistência à frustração e alta tolerância à ambiguidade e ao caos, em particular”. Nesse sentido, há tendência de se buscar o porquê das coisas, tendo em vista que a investigação é desenvolvida de forma entremeada, unindo professores (sujeitos) e criatividade (objeto).

Alguns dos elementos que compõem a singularidade dessa dissertação e que decorrem de uma percepção qualitativa de pesquisa são: definir a potência da criatividade na educação, embasados no referencial teórico construído anteriormente; identificar na narrativa dos professores entrevistados - que estão em Ensino Remoto Emergencial, devido à pandemia do novo coronavírus - qual a compreensão deles acerca do ato criador e se é possível trabalhá-lo

nesse contexto virtual; bem como, analisar quais condições as práticas pedagógicas despertaram a inventividade e a criação docente.

Logo, a natureza dos objetivos a serem cumpridos nesta pesquisa exige que a abordagem qualitativa esteja presente, desde o momento do levantamento bibliográfico até a produção do material empírico, uma vez que essa perspectiva estuda as relações sociais, levando em consideração a pluralidade de significados que as rodeiam (FLICK, 2009).

A relevância em se abordar o que é a criatividade no Ensino Remoto Emergencial das crianças, se dá pela nossa intenção em aliar um assunto atual e relevante, analisando seu impacto direto na realidade dos professores, a partir de um referencial teórico sólido. Ribeiro (2011) explica essa experiência de maneira concreta, baseando-se em descrever o fluxo criativo, bem como os desafios em se estudar esse tema, remetendo à teoria de Mihaly, citada anteriormente. Para Rogers (1997 *apud* RIBEIRO, 2011, p. 42), no que se refere as condições internas exigidas pela criatividade, “está a capacidade de expressar-se diante a realidade espontaneamente e a abertura à experiência”.

Frente tal desafio, instaurou-se a sensação de fragilidade como pesquisadora, pois, como se pode notar, que o ato criador implica também atentar-se às questões internas e subjetivas dos sujeitos. Além disso, também temos de considerar o panorama com o qual os processos educativos estão sendo desenvolvidos, torna-se necessário entender e conhecer os métodos que os professores têm utilizado em suas aulas, como foi feita a transição do presencial para o digital e em que ponto existe ou não a presença do ato criador.

Entrevistar, interpretar e analisar as ações dos professores, frente à pandemia do coronavírus, possibilita olhar de forma mais apurada as manifestações do ato criativo no contexto do processo de ensino e aprendizagem envolvendo crianças. De acordo com Becker (2003), o conhecimento acontece a partir das manifestações das coisas e como elas são introduzidas nas crianças. Portanto, como podemos identificar o ato criador no desenvolvimento das práticas pedagógicas? Pois bem, em um primeiro momento, a importância da produção de um levantamento bibliográfico concernente à temática da criatividade e sua interface com a educação se fez necessária, para que os resultados desta pesquisa respondam essa indagação. Para Fonseca (2002), qualquer trabalho científico deve ser iniciado pela pesquisa bibliográfica, a qual permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

A partir do que foi encontrado na revisão bibliográfica, tivemos condição de seguir a diante com a pesquisa de campo. Sendo assim, para produzir o material empírico de nossa pesquisa, optamos por realizar entrevistas *online* por meio das plataformas de comunicação

Zoom e Google Meet, com professores do Ensino Fundamental, em situação de ensino remoto devido à circunstância endêmica atual. As razões que nos levaram a escolher essa estratégia coincidem com as descritas por Flick (2009), no que tange às entrevistas *online*. Dentre elas, o autor destaca as múltiplas possibilidades de encontro e a flexibilidade de horários, tendo em vista a necessidade de isolamento social; preservar o anonimato aos participantes; facilitação do acesso aos professores e suas estratégias (criativas) de ensino; e por fim, analisar criticamente e confrontar teoricamente o que foi identificado nas narrativas dos envolvidos.

A dinamicidade do cotidiano dos professores implica levar em conta aspectos concretos que não podem ser quantificados, posto que deve ser analisado com base na amplitude de significados, motivos, atitudes e crenças. Pretende-se chegar, portanto, a um espaço íntimo dos processos, fenômenos e relações que não toleram serem reduzidos ao senso comum devido ao enraizamento de subjetividades, empirismos e pelo envolvimento do pesquisador (MINAYO, 2007).

A pesquisa de campo, por nós desenvolvida, trata-se de um estudo empírico com o objetivo de conhecer essa nova realidade do ensino na condição pandêmica. A decisão de utilizarmos a pesquisa narrativa foi se consolidando à proporção de que era fundamental ter uma base epistemológica centrada na experiência, bem como aproximar a compreensão sobre as práticas pedagógicas na pandemia e o desenvolvimento do ato criador na construção do conhecimento, nesse contexto.

De acordo com Clandinin e Connelly (2011), a vida é feita de histórias, e no momento em que as pessoas as contam, elas passam a reafirmá-las e modificá-las, oportunizando a criação de novas experiências. Preservar as rotinas, visões, práticas e experiências dos professores, torna-se possível com a metodologia da pesquisa narrativa – colocando em foco a voz do sujeito participante e se opondo a visão dicotômica do convencionalismo das demais pesquisas.

A narrativa está focada na experiência do investigado, evidenciando a sua subjetividade, tendo em vista que “aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos na área” (BUENO, 2010 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 13). Logo, a compreensão da atuação docente em determinados contextos, bem como quais fatores afetivos, éticos, cognitivos, suas crenças e valores influenciam todo o processo de aquisição e transmissão do conhecimento – aspectos imprescindíveis a serem analisados. Tendo em vista que, para Becker (2003, p. 2):

Conhecimento é, primeiro, “ação sobre o objeto” – o que implica motricidade, mesmo nos níveis mais elevados das operações do sujeito. O conhecimento não é “simples imagem de transformações exteriores dadas ou já realizadas”, embora seu ponto de partida seja constituído pelas ações do sujeito sobre o real.

Se conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, pode-se dizer que a experiência, em certo ponto, também resulta em conhecimento. Sendo ela ponto central e básico da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Durante o ano de 2020 nos vimos obrigados a adequar nossas vidas a um novo paradigma de comportamento social, para que a crise sanitária instaurada fizesse menos estragos - o que resultou em uma mudança comportamental em todas as esferas, atingindo principalmente os meios educacionais. Professores de todo o mundo precisaram transferir suas aulas e práticas para o meio digital. Nesse sentido, buscamos considerar o lugar ocupado por eles, a maneira pela qual interagiram como os contextos e como a história de cada um aconteceu nessa perspectiva – o que envolve ações e reações, expectativas e sentimentos.

Visto que “a narrativa é a estrutura fundamental da experiência humana” (TELES, 1999, p. 80), o ato de narrar as experiências torna-se fundamental ao ser humano, sendo a melhor forma de estruturar pensamentos e construir sentidos. Então, quando nos colocamos na posição de ouvinte dessas narrativas, temos a oportunidade de estar ao lado desses sujeitos, dialogando e ressignificando tais contextos. As narrativas tornam-se espelhos da forma como cada um experimenta o mundo (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

Nosso intuito com a pesquisa narrativa é descobrir como esse movimento – do presencial para o digital – impactou a prática dos professores, de que maneira construíram sua identidade e quais foram seus posicionamentos e concepções nesse processo. É importante salientar também, a relevância de analisar nas narrativas as características de como foi feita a organização do trabalho pedagógico, quais foram as problematizações e interpretações de tais experiências, como foi a construção do conhecimento e, principalmente, se a criatividade esteve presente nesse meio. Portanto:

Temos como premissa, em primeiro lugar, que este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de ‘colonizar’, de educar e governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de ‘descolonizar’, os mapas culturais (PARAÍSO, 2012, p. 26).

O modo rápido pelo qual as transformações ocorreram em nesse período, mudaram a maneira como nos sentimos, vemos, dizemos, ouvimos e fazemos o mundo. Nossos posicionamentos mudaram, bem como fazermos pesquisa. Dessa forma, a pesquisa narrativa torna-se importante para analisarmos esse novo ‘perfil’ pedagógico e educacional. De acordo com Paraíso (2012, p. 30):

A própria subjetividade, que tem ganhado destaque em nossas pesquisas pós-críticas, é entendida, então, como produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados. Com essas noções de sujeito e subjetividade e essa compreensão da subjetivação, conduzimos nossas pesquisas e buscamos estratégias para descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que divide, separa, categoriza, hierarquiza, normaliza, governa e, conseqüentemente, produz sujeitos de determinados tipos.

Partindo da composição teórica feita no primeiro momento e das narrativas subjetivas de cada docente, mergulhamos no pensamento escolhido, separamos as teorias e significados que se encaixam sobre nosso material de pesquisa. Portanto, a epistemologia do professor de Fernando Becker (2003), nos ajuda a compreender como a ação pedagógica dos professores no ensino remoto pode ou não resultar em criatividade, tendo em vista que o conhecimento é “obra do sujeito na medida em que age sobre o objeto”. Seguindo essa epistemologia, somos possibilitados a trabalhar sobre as narrativas, mostrando seu funcionamento e estabelecendo relações.

Com base nas informações colhidas nas narrativas em consonância com o referencial bibliográfico produzido, devemos fazer o seguinte questionamento:

Para o pensamento da diferença de Gilles Deleuze, por exemplo, pesquisar é um acontecimento que se dá chocando-se com o já feito, já pesquisado. [...] Como fazer isso, que é o meu objeto, movimentar? Como dar visibilidade a novas forças em minha investigação? [...] Que impulso, que desejo movem um discurso? Que ligações ou conexões podem ser feitas? Que composições e agenciamentos podem ser operados? [...] Quando e como, em um discurso, as rupturas acontecem e se abrem campos de possibilidades? (PARAÍSO, 2012, p. 37).

Levando em conta tais perguntas e o modo pelo qual a pesquisa em educação acontece sem um método específico a priori - que nos auxilia em como proceder detalhadamente com o resultado do material empírico das narrativas dos professores - e sem a garantia de se chegar a um lugar. Paraíso (2012) afirma que nesse caso, os pesquisadores necessitam ser rigorosos e inventivos, considerando a produção de novos sentidos para a educação e, em certo modo, a

problematização de paradigmas. Sobre essa perspectiva Costa (2001 *apud* CARDOSO; PARAÍSO, 2013, p. 275) afirma que não importa o método que “utilizaremos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber relações entre poder e saber”.

Assim sendo, ao nos apropriarmos da metodologia pós-crítica para nos subsidiar na construção do nosso ‘olhar’ de pesquisa, utilizamos a problematização do que os professores entendem por criatividade, fazendo um exercício reflexivo acerca do que foi encontrado em campo com a real transmissão e aquisição de conhecimentos – o qual está permeado por (in)certezas, regras, padrões e volatilidade. Tais espaços e relações se modificam, transformam, entrelaçam e se consolidam, inclusive nas pedagogias institucionais, que neste caso encontram-se no campo virtual. Desse modo, para que possamos analisar as narrativas dos professores em consonância com o ato criador, apresentaremos, no tópico a seguir, aqueles que nos ajudaram a tecer nossa partitura criativa.

3.1 “O educador se eterniza em cada ser que educa”¹⁸: o lócus da pesquisa

De acordo com Marcondes (2016), o simples fato de mudar o caminho sempre percorrido, alterar as regras de um jogo, modificar a posição dos móveis em casa, ilustra a manifestação da criatividade humana, tendo em vista que o ato criador é “algo novo que emerge de outro já conhecido anteriormente, como uma reorganização dos elementos” (MIOTTO, 1991, p. 16).

A criatividade se impulsiona por meio de uma constante tensão, portanto, o fazer, modificar, movimentar, formar, transformar, enfim, tais atos contribuem para a compreensão da complexidade presente no ato criador. “[...] para haver criação, é necessário ter um suporte nas capacidades desenvolvidas e na assimilação da herança cultural, fundamental tanto para a definição do produto quanto para o julgamento de seu valor” (ALENCAR, 1991, p. 21). Nessa perspectiva, para que possamos interrogar acerca do ato criador, é importante seguir um caminho pré-definido na busca por respostas.

No primeiro momento precisa-se saber de onde se fala e com quem se fala, portanto “o pesquisador que está preocupado com sujeitos situados, dirige-se para o ‘mundo-vida’ desses sujeitos [...] Esta ‘situacionalidade’ ou mundo-vida em termos de experiência vivida, chama-se Região de Inquérito” (BICUDO; ESPOSITO, 1994, p. 28).

¹⁸ Paulo Freire

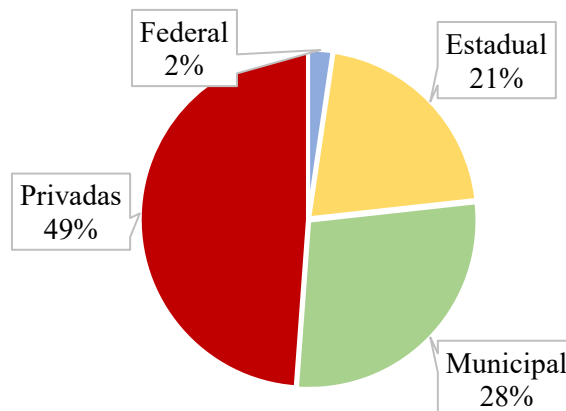
Isto posto, para no segundo momento compreendermos o que referencial teórico nos apresentou, anteriormente, e então, responder o que nos inquieta. Nesta pesquisa, buscamos *como o ato criador das crianças foi percebido pelos professores, em situação de ensino remoto e como eles se adequaram à essa nova realidade*. Assim, faz-se necessário apresentarmos aqueles que nos ajudaram a compreender como o processo formativo do conhecimento das crianças tem acontecido, durante a pandemia, e se existe criatividade nesse contexto.

Para a produção do material empírico, escolhemos por desenvolver a pesquisa com os docentes de uma cidade localizada na região sudeste do Estado de Minas Gerais, localizada a 150 km da capital do estado. Conforme os dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010, sua população estima-se em 126.284 habitantes, tendo 759,186 km² de área territorial.

No que tange as informações educacionais, a taxa de escolarização das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos é alta, correspondendo a 98,4%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2019, era de 6,7.

Em concordância com os dados fornecidos pela Superintendência Regional de Ensino (MINAS GERAIS, 2021), o município em questão é caracterizado por ser sede de uma macrorregião, portanto abrange cerca de 266 instituições de ensino. Contudo, a cidade dos professores escolhidos para compor nossa pesquisa, possui 86 escolas, as quais são divididas entre federais, estaduais, municipais e privadas, descritas no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Instituições Escolares.

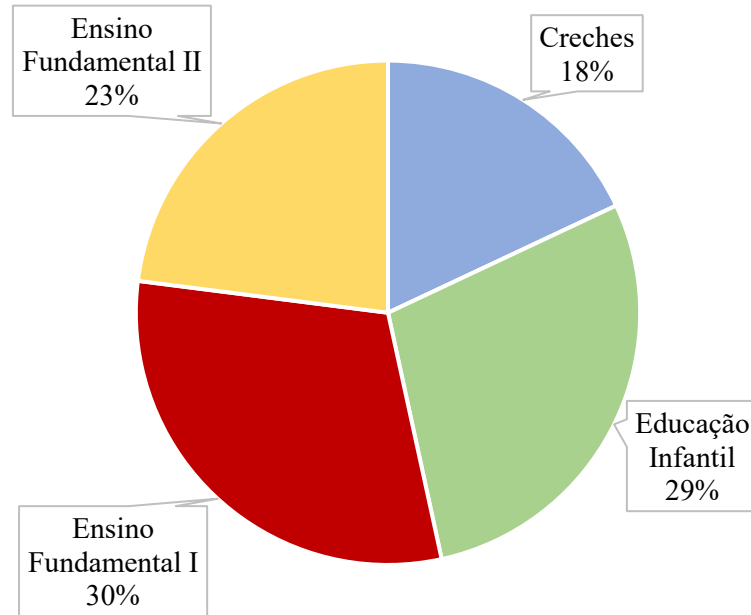


Fonte: Minas Gerais (2021).

Dentro das especificações ilustradas acima, vale ressaltar que 6 escolas estão localizadas na zona rural do município, sendo 1 delas de caráter privado. Restam, então, 80 na área urbana,

em que 41 são particulares e 39 pertencem à esfera pública. No tocante às instituições que contemplam o ensino de crianças, observa-se que:

Gráfico 5 - Quantitativo de Instituições de Ensino para crianças pequenas.



Fonte: Minas Gerais (2021).

As demais instituições de ensino da cidade enquadram-se no nível médio, educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial. As quais no nível médio: 23 são propedêuticos, 14 técnicos, 4 à distância, 3 integrados e 2 na modalidade normal. Na educação de jovens e adultos: 8 correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental, 6 no fundamental II, 8 no ensino médio presencial, 1 integrado e 1 à distância. Por fim, na educação especial, temos: 1 no fundamental I e II e 1 no EJA.¹⁹

Atentando para a condição pandêmica que permeia nossa pesquisa, a SRE da cidade em questão não soube nos informar acerca do número específico de professores atuantes, a julgar que vários rescindiriam contratos, se aposentaram ou se afastaram por motivos de saúde.

À vista do número expressivo de escolas, pode-se afirmar que o número de profissionais que fazem parte dessa região mineira, escolhida para compor o lócus investigativo de nossa pesquisa, também é alto. Portanto, alguns critérios precisaram ser adotados, para a delimitação dos participantes. Desta forma, os escolhidos para serem entrevistados, foram: professores do

¹⁹ Destaca-se que há escolas que possuem mais de uma modalidade de ensino.

Ensino Fundamental I, que estão ministrando aulas por intermédio de plataformas online, devido à situação endêmica que o mundo se encontra, desde o início do ano de 2020²⁰.

O passo seguinte foi entrar em contato com os professores/compositores²¹ que se adequam aos parâmetros citados anteriormente e convidá-los a participar da nossa pesquisa. O convite foi feito individualmente, momento este em que o estudo foi apresentado – elucidando questões relacionadas à nossa intencionalidade e os objetivos acerca do pesquisado.

Nesse ínterim, além dos esclarecimentos acerca da proposta investigativa, ressaltamos a nossa preocupação com o sigilo dos entrevistados, tendo em mente a ausência de prejuízos aos compositores que auxiliam nosso estudo.

Deste modo, acertamos com os compositores que a técnica a ser aplicada para a coleta do material empírico foi a entrevista semiestruturada, na qual os informantes têm a liberdade e autonomia para falar sobre o assunto. Optamos por este tipo de entrevista devido à naturalidade que as informações conseguem ser coletadas. De acordo com Minayo e Costa (2018, p. 143):

Essa modalidade difere do tipo aberta, por obedecer a um guia que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador na interlocução. Por ter um apoio claro na sequência ordenada de um roteiro, a abordagem dos entrevistados é assegurada, sobretudo, aos investigadores menos experientes, para que tenham suas hipóteses ou pressupostos contemplados numa espécie de conversa com finalidade.

A partir disso, a presente pesquisa foi desenvolvida com cinco docentes – os quais dois fazem parte da rede privada de ensino e três atuam na rede pública municipal. Para que o anonimato dos profissionais fosse preservado, optamos por identificá-los com nomes fictícios, de compositores clássicos, respeitando suas identidades e opiniões, conforme a tabela abaixo:

²⁰ Tendo em mente os objetivos deste estudo, o objeto teórico – a criatividade- e a realidade econômica e social brasileira, é importante mencionar que não houve a possibilidade de priorizar apenas escolas da rede pública. Observamos que em boa parte dessas instituições a interação das crianças com as aulas remotas é quase nula – questão que será pontuada posteriormente na análise das narrativas.

²¹ Optamos carinhosamente por chamá-los de compositores, tendo em vista que nossa pesquisa também é estabelecida como uma ‘partitura criativa’ levando em consideração toda a perspectiva de *Obra Aberta*, fundamentada por Umberto Eco.

Tabela 8 - Informações gerais sobre os professores.

Compositor	Idade	Sexo	Tempo de formação	Formação	Área de Atuação	Tempo de Atuação
Chopin	55 anos	Masculino	23 anos	Magistério, Ciências Biológicas e Administração	Ensino Fundamental I, 4º ano, Rede Privada	12 anos
Beach	25 anos	Feminino	5 anos	Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial	Ensino Fundamental I, 1º ano, Rede Pública	3 anos
Mozart	31 anos	Masculino	5 anos	Pedagogia	Ensino Fundamental I, 3º ano, Rede Pública	4 anos e 6 meses
Strozzi	51 anos	Feminino	33 anos	Normal Superior e Pedagogia	Ensino Fundamental I, 3º ano, Rede Pública	27 anos
Hensel	48 anos	Feminino	17 anos	Letras e Pedagogia	Ensino Fundamental I, 1º ano, Rede Privada	8 anos

Fonte: Da autora (2021).

Para auxiliar no processo de compreensão e aproximação dos sujeitos de nosso estudo, estão dispostas na tabela acima as informações que os caracterizam - idade, tempo de formação, diferentes níveis de titulação e área de atuação – o que possibilita a percepção da heterogeneidade da coleta de dados.

Como demonstrado acima, três professores possuem mais de uma graduação, uma professora possui pós-graduação *lato sensu* e um professor é graduado apenas em Pedagogia. Duas professoras lecionam para o 1º ano do Ensino Fundamental, contudo em redes de ensino diferentes. Um professor e uma professora atuam no 3º ano de escolas públicas e um professor no 4º ano da rede privada.

A respeito do tempo de atuação como docente do Ensino Fundamental I, as informações mostram uma professora (Strozzi) com longa experiência em sala de aula; dois professores (Chopin e Hensel) com tempo considerável e os dois últimos (Beach e Mozart) em início de

carreira. Quanto ao tempo de formação, percebe-se uma grande diferença entre os professores. Dois aproximam-se: Beach e Mozart. Entretanto, os demais possuem um longo percurso formativo.

Ponderamos que ao apresentarmos o tempo de formação, tal como o tempo de atuação dos professores entrevistados, seja possível compreendermos nas narrativas deles, qual é o seu lugar de fala e o porquê de cada opinião exposta, tendo em vista que tais características dão embasamento para localizarmos a partir de qual realidade eles se formaram e passaram a atuar no Ensino Fundamental.

Vale mencionar que solicitamos aos compositores a autorização para gravarmos as entrevistas, no próprio programa de encontro online – *Zoom* e *Google Meet*²² - contudo, afirmamos o compromisso de não disponibilizarmos os seus nomes e suas imagens; apenas as suas falas, com o intuito de resguardar o anonimato de cada um deles. Como respaldo técnico, pedimos que assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Desse modo, partimos para a etapa da interrogação dos sujeitos que estão presentes e se fazem presentes, essa é a nossa região de inquérito.

3.2 Para conversar criativamente com as narrativas dos professores: a análise temática

Nesta seção apresentaremos o caminho que nos auxiliou no desencadeamento da pesquisa empírica - considerando que a proposta deste estudo fundamenta-se em compreender como a potência criativa esteve presente nas práticas pedagógicas de professores, do Ensino Fundamental I e como isto implica na apropriação do conhecimento pelas crianças.

Os dados são, pois, as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz [...] O dado é sempre relatado de diferentes maneiras, pois os significados expressos pelos sujeitos sobre suas experiências podem variar de sujeito para sujeito (BICUDO; ESPOSITO, 1994, p. 28).

Desta forma, conforme dito anteriormente, a obtenção dos dados que nos levaram a essência da potência a ser discutida, foi alcançada por meio de uma entrevista semiestruturada, a qual os participantes responderam de acordo com suas visões de mundo, suas experiências. Segundo Minayo e Costa (2018, p. 141), a entrevista, como fonte de informações, fornece dados que se relacionam diretamente com o indivíduo entrevistado, as quais “constituem uma

²² A professora Strozzi não possui conhecimento técnico para entrevistas online, portanto a dela foi realizada por meio de ligação telefônica.

representação da realidade: ideias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos”.

Com isso foi possível identificarmos aspectos intrínsecos ao ato criador vivenciados no espaço digital escolar, oportunizando que ações relativas à sua manifestação fossem explicadas, ressaltando, também, a necessidade e os desafios da educação no âmbito digital.

Nestes termos, desenvolvemos três perguntas norteadoras – cujo objetivo era de alcançar respostas para o tema proposto e analisar como a criatividade se revela nessa realidade – a saber:

Como foi o processo de transição para o ensino remoto?
Como e quais foram os processos de criação e reinvenção na pandemia?
Como as crianças se apropriaram da proposta?

Isto posto, as entrevistas iniciaram-se em janeiro de 2021 e aconteceram por meio de plataformas digitais, como o *Zoom* e *Google Meet*, na maioria das vezes no turno da noite, em dias diferentes e de acordo com a disponibilidade de cada profissional. A duração estimada de cada uma variou em torno de trinta minutos a uma hora. E a gravação das narrativas se deu pela própria plataforma de encontro virtual, sendo, posteriormente, transcritas, para então serem analisadas.

A experiência dos professores e suas considerações sobre o que enxergam ser o ato criador no ambiente da sala de aula, é fundamental para entendermos os processos de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento cognitivo das crianças. Portanto, durante o momento da entrevista, priorizamos uma conversa leve e despreziosa com o objetivo principal de captar os desejos e anseios dos professores, neste panorama complexo de pandemia, justificando o tempo que cada uma durou. Eles se expressaram livremente, e nada do que disseram foi desconsiderado, auxiliando-nos mais na busca pelo fenômeno estudado.

Após a conclusão das entrevistas, partimos para a etapa da transcrição das falas dos educadores, bem como sua leitura e análise. Baseados nas informações obtidas a partir das perguntas que nos guiaram, passamos a procurar por padrões de significados e questões possíveis que remetiam à criatividade nos processos de aquisição de conhecimento das crianças pequenas, no ensino remoto, conforme afirma Souza (2019, p. 78), “a análise envolve um vaivém constante entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir destes trechos”.

Destarte, a leitura de mundo dos docentes estava diante de nossos olhos, o que nos exigiu uma postura mais atenta na análise das buscas pelas raízes do fenômeno. Tal processo é discutido por Bicudo e Espósito (1994, p. 18-19), caracterizado por “[...] livrar-se de pré-conceitos, ou seja, de conceitos prévios que estabeleçam o que para ser visto”.

No que tange à discussão dos dados obtidos nas narrativas, com o referencial teórico, optamos por utilizar a análise temática. Tendo em vista que esse procedimento valoriza o papel ativo e participante dos pesquisadores e demonstra que se trata de um estudo em constante transformação e aprimoramento. Apresentar, no primeiro momento, a revisão sistemática da bibliografia oportuniza direcionar tematicamente a análise que está por vir, sensibilizando ao pesquisador os aspectos mais sutis dos dados (TUCKETT, 2008 *apud* SOUZA, 2019).

A partir das perguntas da entrevista, bem como as respostas obtidas, orientamo-nos pelas seis etapas da análise temática, método desenvolvido por Braun e Clarke (2006). Essas etapas caracterizam-se por sua flexibilidade e consenso com as perguntas desenvolvidas. A não linearidade das análises faz parte do processo de pesquisa, demanda atitude recursiva conforme a necessidade do que é encontrado.

Tabela 9 - As fases da análise temática.

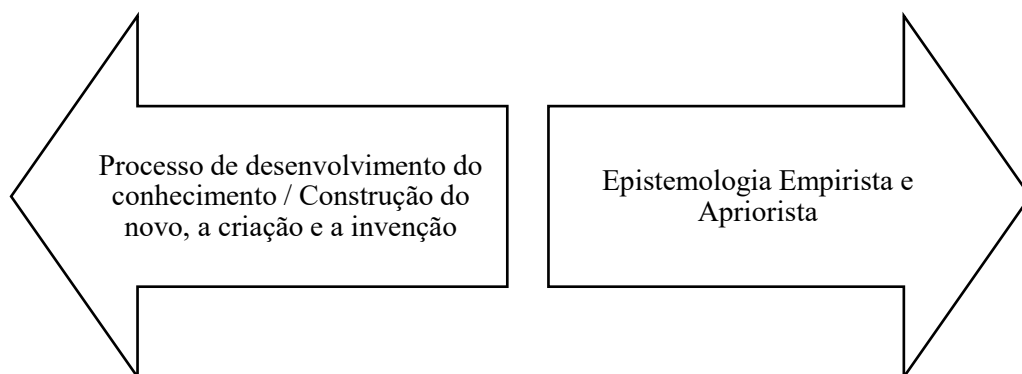
Fase	Descrição
1) Familiarização com os dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema e potencial.
4) Revisando temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claro a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza (2010 *apud* BRAUN; CLARKE, 2017).

Essas fases da análise temática nos orientaram no desenvolvimento de uma discussão das narrativas dos professores com o material produzido no primeiro capítulo. Nesse contexto, tal viés promoveu o desencadeamento que nos permitiram compreender melhor os sujeitos que ensinam e como eles ensinam.

De acordo com Becker (2003), raramente os professores atuam com uma epistemologia crítica em suas aulas, limitam-se frequentemente as empiristas e aprioristas. Abstendo-se do que Piaget chama de processo de desenvolvimento de conhecimentos – se o processo de desenvolvimento não evolui e se modifica, a aprendizagem passará a rodar em círculos e não dará conta de conteúdos mais numerosos e complexos. Portanto, o psicólogo afirma que, geralmente, o professor quando ensina, trabalha ancorado em uma concepção epistemológica que age em desacordo com o conhecimento ensinado.

Figura 2 - Epistemologia do professor.



Fonte: Da autora (2021).

Conforme ilustrado acima, pode-se dizer que uma epistemologia de senso comum anda na direção oposta ao desenvolvimento do aluno, enquanto a de cunho crítico propicia os caminhos para a criatividade. Portanto, na análise temática que fizemos a partir das narrativas dos docentes, buscamos identificar qual a concepção que eles possuem sobre o assunto, e quais desdobramentos ocorreram frente à nova modalidade de ensino, que se instaurou no mundo. Nesses termos, Becker (2003, p. 45) enfatiza que:

O conhecimento científico nasce na mente do cientista. Mas, sua mente é produzida por seu cérebro que reflete as vivências de seu corpo. Seu corpo vive num meio, ao mesmo tempo físico, biológico e social. Seu corpo (seu genoma) atua sobre o meio; seu cérebro elabora essas vivências constituindo

a mente que produz noções e conceitos com os quais pensa, raciocina. Sem a atividade do sujeito (organismo que se constitui como ego psicológico e cognitivo) não haverá aprendizagem, criação de novidade ou inventividade.

Desse modo, seguimos para o próximo capítulo, o qual apresenta as falas dos professores, bem como a discussão epistemológica com o referencial teórico produzido no primeiro capítulo desse estudo.

4 “HÁ MUITAS MANEIRAS DE CAMINHAR, E NEM TODAS NOS LEVAM PARA FORA”: QUAIS CAMINHOS FORAM PERCORRIDOS POR ELES?

*[...] O que será que será
 Que todos os avisos não vão evitar
 Porque todos os risos vão desafiar
 Porque todos os sinos irão repicar
 Porque todos os hinos irão consagrar
 E todos os meninos vão desembestar
 E todos os destinos irão se encontrar
 E mesmo o Padre Eterno que nunca foi lá
 Olhando aquele inferno, vai abençoar
 O que não tem governo, nem nunca terá
 O que não tem vergonha nem nunca terá
 O que não tem juízo
 (Chico Buarque)*

O contexto histórico que marca a segunda década do século XXI é caracterizado por uma crise sanitária, que logo se transformou em uma pandemia com abrangência ampla e multilateral de alto contágio, surpreendendo o mundo com a necessidade da imposição de medidas de isolamento social como maneira de conter a propagação do denominado coronavírus - cientificamente identificado como SARS-COV-2, causador da doença COVID-19.

Os impactos da pandemia - além do problema epidemiológico que atingiu 188 países - se manifestaram em diferentes dimensões e complexidades, o que ocasionou uma série de danos à realidade humana, frente ao que foi implementado pelos continentes afetados. Portanto, aqui neste capítulo, nos apropriamos da canção de Chico Buarque para compor nossa epígrafe, no sentido de que mesmo já tendo um pouco de percepção sobre o que de fato foi e é a pandemia, ainda é muito cedo para se compreender *o que será que será* do futuro educacional em nosso país.

Durante o início do surto pandêmico, os países afetados implementaram distintas estratégias de isolamento social, as quais afetaram o funcionamento de instituições escolares (creches, escolas, faculdades e universidades), exigindo inéditas metodologias para a continuidade dos processos de ensino. Logo, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação se tornou a maneira mais apropriada dos professores conseguirem dar continuidade as suas aulas.

Na esteira desse debate, nossa pesquisa se encontra alicerçada nas concepções dos professores que vivenciaram essa transição, as quais serão apresentadas nessa seção.

4.1 Eclosão da pandemia do novo coronavírus x Necessidade de ensino remoto: medidas tomadas

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO*) monitora a situação das escolas em todo o mundo, com o objetivo de observar como a pandemia repercutiu, e ainda repercute, nesses ambientes. De acordo com o relatório da instituição, cerca de 1,5 bilhão de estudantes, em diferentes níveis e faixas etárias, foram afetados (UNESCO, 1991). Conforme Senhoras e Paz (2019, p. 129-130):

A difusão da pandemia da COVID-19 gera impactos na educação de modo complexo à medida que há o transbordamento de efeitos de modo transescalar no mundo, embora com assimetrias identificadas, tanto, pelas distintas experiências internacionais em cada país, quanto, pelas diferenciadas respostas intranacionais geradas entre o setor público e privado, bem como entre os diferentes níveis de educação (fundamental, básica e superior).

Mais de um ano após o início da pandemia, quase a metade dos estudantes do mundo ainda estão sofrendo prejuízos incalculáveis com o fechamento parcial ou total das escolas. Segundo a Unesco, o resultado dessa crise acarretará em mais de 100 milhões de crianças estagnadas no nível mínimo de proficiência em leitura. Portanto, para dar suporte aos processos de continuidade da aprendizagem, a organização estabeleceu, em março de 2021, a Coalizão Global de Educação, composta por 140 membros da ONU, sociedade civil, academia e setor privado que buscam consolidar, por meio de um intercâmbio e colaboração mútua, três temas centrais: gênero, conectividade e professores. Proteger o direito à educação, durante o período de interrupção dos encontros presenciais, é o grande objetivo dessa plataforma (UNESCO, 2021).

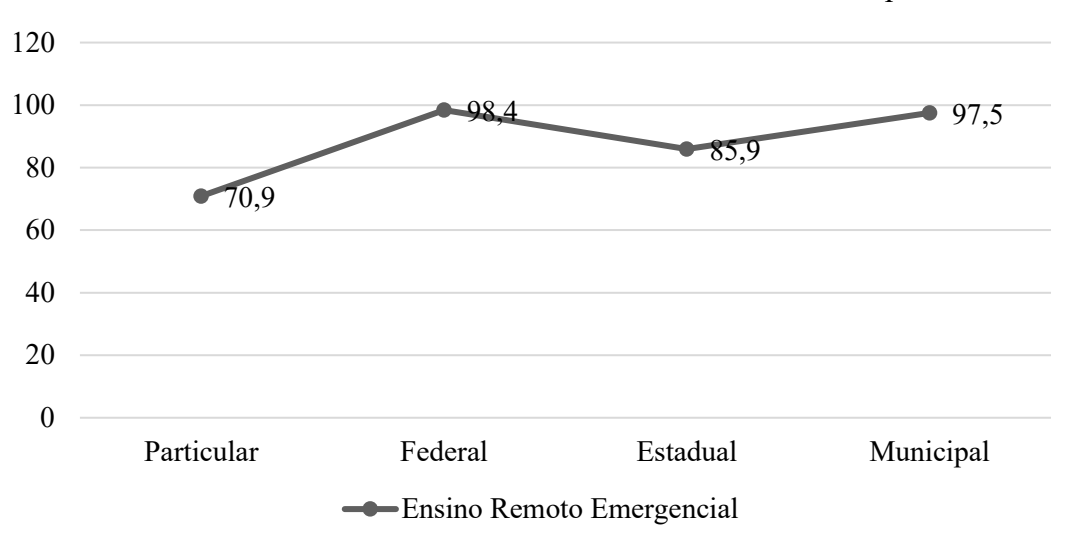
O primeiro caso de infecção por coronavírus no Brasil foi registrado em fevereiro de 2020. Perante o exposto, o Ministério da Educação (MEC) homologou o Parecer nº5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual suspendia as aulas presenciais nas instituições de ensino superior, e, logo em seguida, na educação básica (BRASIL, 2020a). A ideia inicial era um afastamento de apenas quinze dias, o que se sucedeu na prorrogação sem prazo para terminar.

Levando em consideração a autonomia dos estados e municípios, o documento sugere aos gestores educacionais a promoção de atividades que tenham o intuito de minimizar as consequências do isolamento social na aprendizagem dos discentes, a saber: “[...] a realização

de atividades pedagógicas não presenciais enquanto persistirem restrições sanitárias, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso” (BRASIL, 2020a, p. 6).

Um ano e meio após a migração para a esfera digital, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou a primeira investigação sobre os impactos do vírus no cotidiano dos alunos brasileiros, intitulada “Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil” (BRASIL, 2021a). A pesquisa aborda toda a educação básica e explicita que 9 em cada 10 escolas (90,1%) não conseguiram retornar às atividades presenciais no período letivo de 2020. No que compete aos setores privado e público, há uma grande diferença no funcionamento das instituições na pandemia, conforme ilustrado pelo gráfico abaixo:

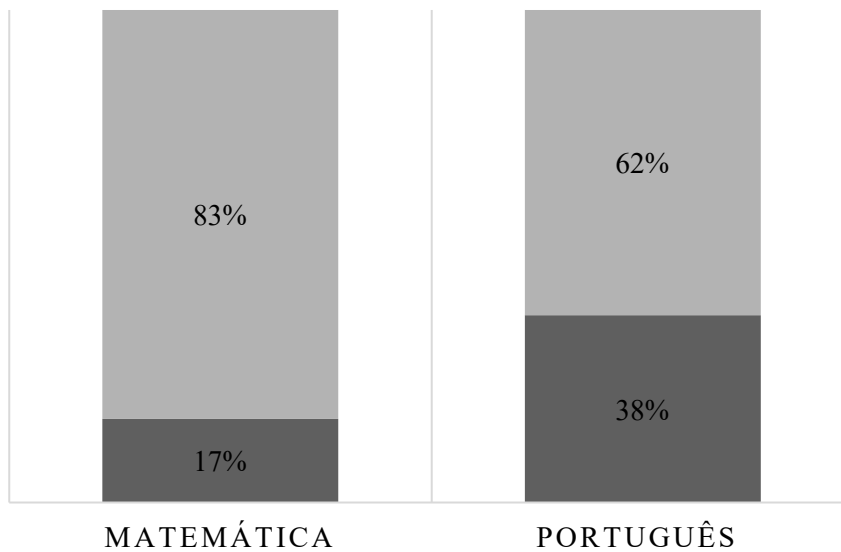
Gráfico 6 - Percentual das escolas brasileiras fechadas durante a pandemia.



Fonte: Brasil (2021b).

De acordo com o instituto, o Brasil registrou, no ano letivo de 2020, uma média de 279 dias suspensos de atividades presenciais. Já o Insper em parceria com o Instituto Unibanco publicou o estudo “Perda de Aprendizagem na Pandemia” (RIO DE JANEIRO, 2021), o qual apresenta que no ensino remoto, os estudantes absorvem em média 17% do conteúdo de matemática e 38% em português, se comparado ao que ocorreria nas aulas presenciais.

Gráfico 7 - Aprendizagem dos alunos no ensino remoto em relação ao presencial.



Fonte: Rio de Janeiro (2021).

De acordo com a Agência Senado (BRASIL, 2021b), o atual presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Vitor de Angelo, apresenta a preocupação com a disparidade crescente entre as escolas públicas e particulares. A solução ideal, segundo o presidente, seria um rápido retorno as atividades presenciais, com 100% dos alunos em sala de aula. Contudo, pode-se afirmar que esta realidade está um pouco distante de acontecer, devido ao lento processo de vacinação e o desrespeito as medidas de proteção e isolamento social. Outro aspecto abordado por ele é o engajamento dos alunos no contexto digital, dependente das condições familiares para acompanharem as aulas – acesso a computadores, internet, espaço para estudos.

Na esteira desse debate, Gomes (2020) afirma que o grande desafio dos gestores educacionais é definir os percursos adequados para que a educação básica se sustente no contexto de calamidade pública, crise econômica e instabilidade política. Explicitado por Oliveira *et al.* (2021, p. 4) em:

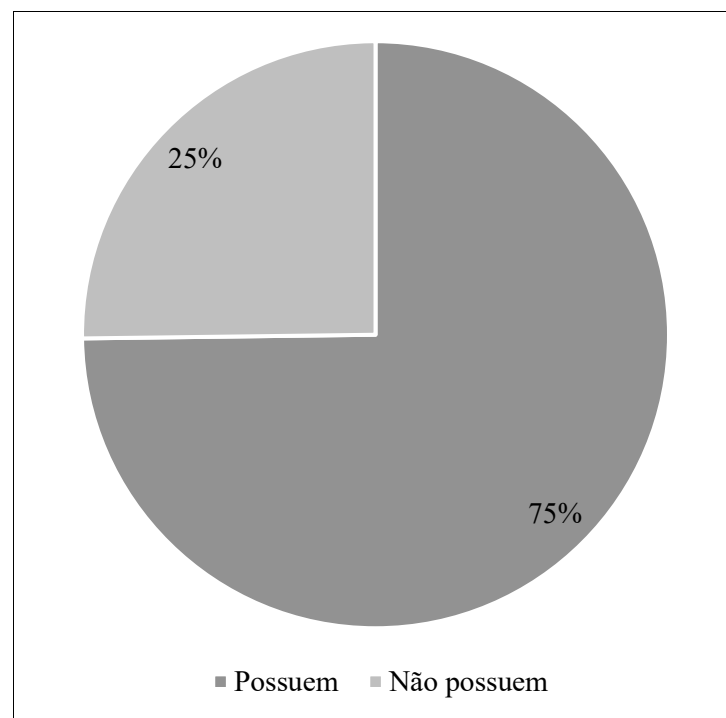
Considerando o período atípico que estamos atravessando, os encaminhamentos para minimizar os efeitos da suspensão das atividades letivas na educação básica se materializam em políticas locais [...] A definição do que poderíamos chamar de “políticas educacionais emergenciais” acontece em um novo contexto, onde o espaço escolar foi virtualmente ampliado, assim como as relações entre educadores e alunos e a própria relação ensino-aprendizagem, mediadas pelas tecnologias da informação e do conhecimento, largamente difundidas e utilizadas durante a pandemia.

Minas Gerais possui 21 milhões de habitantes, sendo o segundo estado mais populoso do país, com 853 municípios. Pode-se observar que é composto por um perfil amplo de regiões, em que algumas são modernas e com elevados indicadores socioeconômicos e outras possuem um déficit no desenvolvimento e são extremamente empobrecidas (MINAS GERAIS, 2017). Segundo Oliveira *et al.* (2021, p. 8):

O nível de desenvolvimento dessas regiões é medido pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). Segundo dados da Fundação João Pinheiro (FJP), os maiores valores para esse indicador estão nas regiões sudoeste, sul, sudeste e na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), consideradas as mais desenvolvidas. Por outro lado, as mesorregiões localizadas nas regiões norte, noroeste e nordeste são as menos desenvolvidas e, portanto, as mais desiguais.

No que tange à utilização da internet no estado, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad C) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), do total de habitantes cerca de 74,8% fazem uso e 25,2% não – no qual 79,3 dos domicílios particulares possuem acesso. Em 99,4% desses, a utilização é via rede móvel; 50,2% em computadores e 14,7% em tablet. No que diz respeito ao acesso, 58% dos domicílios a conexão é por banda larga fixa e móvel; 57,9% apenas por banda larga.

Gráfico 8 - Mineiros com acesso à internet.

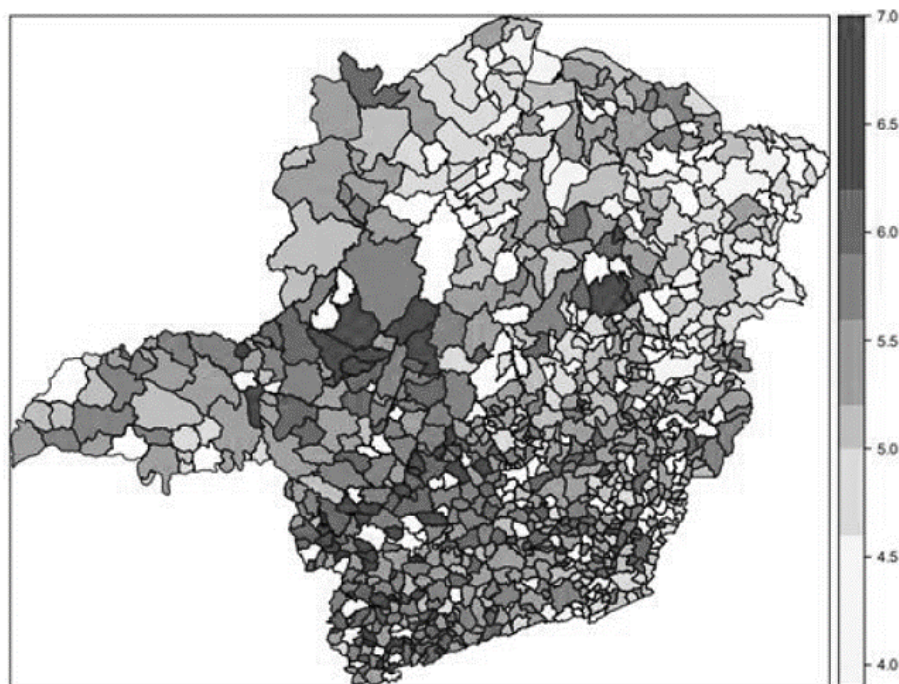


Fonte: Da autora (2021).

No que corresponde ao campo educacional, o IBGE (2019) informa que o estado de Minas Gerais possui cerca de 4,1 milhões de alunos matriculados em escolas federais, estaduais, municipais e privadas.

Em relação ao Ideb, a figura abaixo traz a distribuição do indicador para cada município mineiro – é possível de se observar a disparidade da região norte, nordeste e sul. À medida que as duas primeiras apresentam os piores índices educacionais, a região sul é a possuidora do melhor desempenho (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Figura 3 - Ideb dos municípios mineiros.



Fonte: Oliveira *et al.* (2021).

Esse contexto de dificuldades socioeconômicas, bem como as posições contraditórias que alguns governos assumiram, fizeram com que o estado de Minas Gerais e seus municípios agissem em blocos. Portanto, em 15 de março de 2020, o governador Romeu Zema decretou situação de emergência em razão da crise pandêmica instaurada. O decreto do Executivo Estadual determinou o início da quarentena e o início das atividades remotas, além de medidas de isolamento social, com o intuito de conter a rápida disseminação do vírus.

Nesse interim, foi montado o Comitê Extraordinário da COVID-19, o qual ratificou a suspensão das aulas em todas as escolas mineiras, entre os dias 18 e 22 do mês de março – contudo, após o dia 22 o prazo de reabertura tornou-se indefinido. A partir de 9 de abril, os diretores, vice-diretores, técnicos em educação, analistas e auxiliares voltaram as atividades em

regime de teletrabalho. E no dia 18 de abril a resolução nº4.310 (MINAS GERAIS, 2020), consolidou-se o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), com o objetivo principal de se estabelecer medidas para a retomada do calendário escolar.

A Secretaria Estadual de Educação desenvolveu esse modelo de regime de trabalho, conforme as sugestões propostas pelos professores e equipes pedagógicas atuantes no estado²³. O objetivo principal desse método de educação à distância era atingir o maior número de alunos possível, para que o direito à educação não fosse lesado. Com isso, o REANP elaborou o Plano de Estudos Tutorados (PET), norteado pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e Plano de Curso das unidades de ensino, sendo um instrumento de aprendizagem que possibilita ao discente resolver as atividades escolares propostas remotamente. É organizado conforme apostilas de conteúdo referente a cada etapa escolar e sua carga horária.

Os docentes devem estar em constante análise dos materiais propostos, verificando as dificuldades e facilidades dos alunos na aprendizagem, orientando-os sobre os conteúdos, propondo atividades complementares e apoiando a resolução dos exercícios. É factível que os alunos da educação especial necessitem de adaptações no PET, o que fica a encargo do professor de apoio, tal como a reformulação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada um.

Para o 1º bimestre de atividades remotas, a SEE/MG desenvolveu o PET para os componentes curriculares do Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI), estabelecendo 60% da carga horária - exceto no que corresponde aos Estudos Orientados, os quais foram construídos pelos próprios professores, que deveriam elaborar atividades complementares para os 40% restantes da Matriz Curricular - construção descrita pelo quadro abaixo:

²³ Englobam-se, nesse caso, as superintendências de ensino, secretarias municipais, Prodemge, Assembleia Legislativa, sindicatos, provedores de internet e telefonia, empresas de plataformas e mídias sociais, famílias, emissoras de televisão, alunos e educadores.

Tabela 10 - Atividades Integradoras Ensino Fundamental (Anos iniciais) no 1º bimestre:

Atividades Integradoras propostas pela SEE/MG – 60% da carga horária	Atividades Integradoras propostas pelos professores – 40% da carga horária
Leitura e produção textual; Laboratório de matemática; Esporte e recreação; Cultura e saberes em arte; Educação para cidadania	Estudos Orientados ²⁴

Fonte: Minas Gerais (2020).

O PET construído pelo professor não o isenta de construir as atividades complementares que irão computar 40% da carga horária do bimestre. A participação dos estudantes na semana de acolhimento, semana de avaliação e sábados letivos também serão computadas dentro deste percentual.

Nos bimestres seguintes e até a flexibilização das medidas sanitárias, com a volta das aulas presenciais, a elaboração das Atividades Integradoras devem ser responsabilidade dos professores, conforme o quadro abaixo:

Tabela 11 - Atividades Integradoras Ensino Fundamental (Anos Iniciais) bimestres seguintes.

Atividades integradoras com PET feitas pelo professor – 60% de carga horária
Leitura e produção textual; Laboratório de matemática; Esporte e recreação; Cultura e saberes em arte; Educação para a cidadania; Estudos orientados.

Fonte: Minas Gerais (2020).

O PET construído pelo professor não o isenta de construir as atividades complementares que irão computar 40% da carga horária do bimestre, a participação dos estudantes na semana de avaliação e sábados letivos, também serão computadas dentro deste percentual.

Vale ressaltar que as práticas pedagógicas, elaboradas nas atividades integradoras²⁵, devem estar em concordância com os conteúdos exigidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), englobando metodologias contextualizadas e ativas que fomentam a aprendizagem. Conforme afirma o documento orientador Minas Gerais (2020, p. 4)

²⁴ Os Estudos Orientados têm por objetivo alinhar quais habilidades ainda não foram consolidadas pelos alunos e elaborar métodos diversificados para a aquisição do conhecimento, de maneira integral e satisfatória.

²⁵ As chamadas “Atividades Integradoras” fazem parte de um conjunto de ações pedagógicas, nas quais os conhecimentos e saberes são desenvolvidos em conformidade com os conteúdos trabalhados nos componentes curriculares, que integram as áreas de conhecimento. Nesse sentido, é imprescindível que os professores trabalhem de maneira interdisciplinar para que a experiência seja significativa, afastando-se do ensino bancário e descontextualizado.

Ressaltamos que todas as estratégias, experiências e aprendizagens construídas e vivenciadas no ano de 2020 podem, neste momento, contribuir com o planejamento e execução de atividades que corroborem para o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. O professor será o responsável pela elaboração das atividades tendo como referência este documento e as demais orientações e normativas sobre o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, do seu respectivo nível de ensino. Esse trabalho poderá ser realizado individualmente ou por meio de grupos (de forma remota) de professores conforme organização da escola.

De acordo com Oliveira *et al.* (2021), o intuito da SEE, com a virtualização inevitável dos espaços formativos e da sala de aula, era fornecer diversas possibilidades para que, de preferência, todos os alunos conseguissem ter acesso às aulas, da forma mais conveniente e acessível. No que corresponde aos professores, o intuito era de que estabelecessem maneiras oportunas e convenientes para se comunicarem com seus alunos, seja por e-mail, aplicativos ou telefone. Nesse sentido, Oliveira e Daroit (2015 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2021) a escola passa a ter sua territorialidade no espaço virtual, abrangendo a dinâmica de cada domicílio, bem como as pessoas que nele habitam.

4.2 “O que será que será?” categorização das narrativas

Os dias atuais são permeados por períodos de transformação e desconstrução de paradigmas, uma vez que a pandemia do coronavírus e seus impactos na escola se tornaram um aspecto relevante para a discussão. Tendo em vista que a mudança brusca na realidade de todos, mas principalmente das crianças - foco principal de nossa pesquisa - possa ser um ponto desestabilizador de um processo de ensino e aprendizagem; o percurso da nossa investigação finalmente se entrelaça a narrativa dos professores, adentrando cada vez mais os anseios e perspectivas daqueles de se preocupam e educam as pequenas crianças. Portanto, avançamos nossa pesquisa no caminho de compreendermos como a criatividade se manifestou nesse período histórico, seja nas práticas pedagógicas ou nas respostas dos alunos.

Assim, compreender como as instituições escolares - que procuravam levar para o cotidiano dos alunos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, experiências quanto ao desenvolvimento, novas formas de relação com o mundo, possibilidades de ler e formular hipóteses, elaborar conclusões (BRASIL, 2018) no que corresponde ao período pré pandemia – estão estabelecendo suas práticas e modos de ensino.

Isto posto, contemplaremos nesta seção as reflexões, opiniões, ponderações dos professores entrevistados relacionados às suas práticas pedagógicas, aprendizagem dos alunos

e como o ato criador apareceu nesse meio. Contudo, assimilar a heterogenia desse contexto e buscar nas entrelinhas a existência da potência da criatividade nas falas dos professores.

Conforme o proposto por Braun e Clarke (2006), após nos familiarizarmos com os dados, codificando-os e separando-os de modo sistemático, seguimos, neste momento, para a os temas potenciais que encontramos na nessa análise. Com base nas fases propostas pelos referidos autores, a separação deles fez-se a partir do que foi encontrado nas respostas dos professores, aproximando-os por meio de fragmentos e assim compondo suas categorias. Dessa forma, organizamos a análise dos enunciados dos docentes, agrupando-os em duas categorias que serão apresentadas e interpretadas logo em seguida, a saber:

a) O ato criador nos processos e práticas pedagógicas
b) A responsividade das crianças no meio digital

a) O ato criador nos processos e práticas pedagógicas:

Segundo as narrativas dos professores, podemos identificar que em virtude às condições de isolamento social, a relação educador/educando necessitou ser reformulada e a quebra de paradigmas impostos pelo tradicionalismo fez-se necessário. Pensar em novos mecanismos para ministrar conteúdos, suplantar as dificuldades em se promover o ensino e a aprendizagem foram os entraves colocados neste tempo, bem como os próprios desafios da pandemia, os quais podemos citar: o preparo de atividades, manuseio de recursos da tecnologia da informação, o *work from home*, exigem do profissional práticas de multiletramentos digitais.

Portanto, no que corresponde a análise temática das narrativas dos professores, buscamos excertos referentes ao aparecimento da potência da criatividade, especialmente, nas práticas e nos processos pedagógicos. Ressaltando que a participação docente nos processos de ensino e aprendizagem se estende à concepção da criatividade na sala de aula, tendo em vista que Mitjans Martínez (2002 *apud* VELOSO, 2010) afirma que a necessidade de cumprir as exigências de uma determinada situação social aliada à questão do novo é preciso ter valor. Nessa perspectiva, Montenegro (2004, p. 12) pontua que o bom professor é aquele que alia o domínio do conteúdo “técnico-científico-pedagógico de sua área de atuação às práticas sociais, tornando-se também um agente de transformação da realidade social no qual está inserido”.

Para aqueles que desejam trabalhar como educadores, é fundamental que em sua prática, seja favorecido o desejo pelo conhecimento em cada aluno, o qual oportuniza a ampliação de horizontes e perspectivas, preocupando-se principalmente com o desenvolvimento social,

afetivo e moral, bem como, o aprender com a própria experiência. Nesse sentido Abrahão (2015, p. 19) elucida que:

De acordo com Vygotsky, proporcionar experiências diversas, estímulos, contato com a realidade e com realidades diferentes das já vividas ampliaria o potencial criador das crianças e dos adolescentes. No contexto educacional, [...] não seria diferente: quanto maior for o grau de envolvimento com novas culturas, experiências diferenciadas, outros ambientes distintos da sala de aula, maiores serão as possibilidades de criação dos alunos.

Diante disso, no primeiro momento, a construção das aulas no meio digital foi um relato de desafio constante para os educadores, seja em instituições públicas ou privadas. Podemos observar essa realidade a partir da resposta da professora Strozzi:

Muito difícil. Até hoje tem sido. Eu não sei mexer em computador, muito menos em celular, tanto que estamos aqui conversando no telefone. Olha só como eu sou velha! (risos) Eu sei mexer no whatsapp, é o que me mantém em contato com os meus alunos. [...] ‘Era’ basicamente atividades comuns, aí no grupo do zap eu tirava foto e mandava para os pais, essas atividades eram pra meio que reforçar o que elas tinham aprendido no ano anterior. Fazia tudo a mão, e tirava foto. Isso eu sabia fazer (risos) [...] Lá pra agosto, se não estou enganada, foi necessário começar a introduzir novos conteúdos, a partir do RENANP, né? Aquele documento que o Estado providenciou para nos ajudar. Só que aí eu já tinha me acostumado com as tecnologias e porque tinha pedido ajuda ao meu vizinho, que entende de informática, para digitar as tarefinhas e me explicar como mandar áudios, vídeos essas coisas no grupo. [...] (STROZZI, Entrevista, 2021).

A professora Hensel nos apresentou uma perspectiva diferente:

Olha, eu precisei aprender a dominar a internet e todas essas ferramentas digitais... WhatsApp, Facebook essas coisas eu sabia mexer. Mas, acessar um aplicativo de aula, montar vídeos, planejamento digital era demais. A sorte é que tive treinamento, ofertado pela escola, para conseguir me superar nesse desafio. Acho que a grande capacidade de reinvenção foi essa. Superar as dificuldades do online, de produzir online. Já o criar né? [...] Bom, eu tive que criar vídeos, musiquinhas, animações, brincadeiras remotas, para prender a atenção das crianças. Por mais que a aula durasse 2h, é muito complicado mantê-las com foco. Em datas comemorativas, tipo dia da árvore, dia do índio, folclore, essas coisas, eu até me fantasiava para que eles prestassem atenção. Quando eu percebia que estava perdendo eles, eu inventava uma moda (HENSEL, Entrevista, 2021).

Podemos observar que a interação com o meio digital acaba possibilitando ao educador posturas diferentes. A professora Strozzi afirma isso quando diz “*eu não sei mexer em computador, muito menos em celular*”, complementada pela narrativa de Hensel quando afirma:

“*olha, eu precisei aprender a dominar a internet e todas essas ferramentas digitais*”. O que nos remete à ideia de compreensão da docência, a qual é realizada “em instituições por sujeitos plurais, fazendo do ato pedagógico de um profissional da educação um efeito de suas próprias complexidades e saberes” (DINIZ, 2011, p. 15). Logo, as autoras afirmam que as ações dos docentes se pautam em suas próprias singularidades, a todo o momento criando a educação frente aos desafios enfrentados.

Outro ponto de vista é percebido com a reflexão do professor Chopin quanto às angústias relacionadas a sua prática pedagógica no ambiente digital:

Olha, eu particularmente não me sinto muito confortável em dar aula nesse meio digital. É uma coisa muito complicada. Acho que a proximidade humana, as interações sociais são importantes para o processo de aquisição de conhecimento. Só que essa era a única alternativa para minimizar impactos maiores, como eu disse anteriormente. É obvio que não tem sido nada bom para os educandos, muito menos para nós educadores. Só que o que poderia ser feito? Nada, né? Eu já imaginava que no futuro o ser humano teria que buscar outras maneiras de promover a aquisição de conhecimento, só que não tinha ideia de que seria tão rápido... (CHOPIN, Entrevista, 2021).

Comprendemos que o papel do educador tem fundamental importância, pois de acordo com Mitjáns Martínez (2002a), a criatividade é um processo de subjetividade constituído pelo individual e social, se desdobrando no espaço de relações sociais e vivências de cada sujeito. Portanto, o discurso desses professores simboliza, de certa maneira, uma insegurança em atuar nesse meio, justamente por não ter consolidado a ideia de socialização, acentuada por Chopin:

Agora no digital, pelo menos eu, não consigo ver todos eles. Nem todos tem câmera, então as mães mandam fotos, só que quem me garante que foi feita no horário da aula? Minha sala tem 30 alunos, nem sei eu quisesse conseguiria tomar conta de todos eles com as câmeras ligadas. É complicado. É raro num dia só ter todos juntos me assistindo, as vezes tem 10, 20. E eu não consigo ver a reação de todos eles. E isso num processo de educação é importante. As vezes a criança tem uma dúvida, mas é tímida e não se expressa, como eu vou saber? A sala de aula já é um fator que contribui para o aprendizado [...] (CHOPIN, Entrevista, 2021).

As escolas dos professores Chopin e Hensel ofereceram processos de formação continuada para que eles pudessem desenvolver suas aulas da melhor maneira possível, contudo foi preciso que se reinventassem nesse meio para que houvesse maior adesão e interação dos alunos.

Nesse contexto, Marchesi (2008, p. 28-29) apresenta quatro habilidades que o docente precisa para obter sucesso na promoção do desejo de conhecimento, as quais são:

Primeiro, a demonstração verdadeira por parte do professor em ter prazer de ensinar o conteúdo em questão, ora, é impossível que o aluno deseje o saber, se este saber não é desejado por aquele que transmite. A segunda habilidade está na busca de sentido para o objeto de estudo, em uma busca de significado e de sentidos. Sobre a terceira habilidade uma vez que esta se encontra no dialogar com o aluno possibilitando e investindo na colaboração do mesmo. E por fim, criar situações de aprendizagens variadas e adaptadas ao contexto de cada grupo escolar.

Outro tópico abordado pelo autor citado é a habilidade do professor no desenvolvimento dos alunos na esfera afetiva e social. De acordo com Marchesi (2008, p. 29) “a educação afetiva deve ser um objetivo em si, que se deve incluir no projeto educacional das escolas e na ação pedagógica dos professores, uma vez que aponta para um dos componentes principais do bem-estar do ser humano”. Por conseguinte, a postura do professor e a afetividade são considerados alicerces para o desenvolvimento do indivíduo, os quais são responsáveis pela produção de experiências com o meio social, na instituição escolar.

Por fim, no que diz respeito à autonomia moral dos alunos, é importante que o espaço educacional evidencie as relações humanas. Marchesi (2008, p. 29) destaca:

A importância que se atribui a dimensão cognitiva não deve levar ao esquecimento da influência da experiência afetiva. Determinadas emoções têm em especial relevância no comportamento moral. A empatia é uma delas. Supõe, principalmente, que a pessoa seja capaz de compartilhar os sentimentos dos outros, e está vinculado à confiança das pessoas em si mesma e nos demais.

Essa concepção nos remete à importância da instituição escolar como território que favorece a expressão criativa dos discentes. Olhando especialmente para o papel do professor - sendo aquele que trabalha ativamente com o intuito de desenvolver habilidades voltadas para a aprendizagem - identificamos nesse contexto atípico de pandemia que ele possui demasiada importância na promoção de um ambiente no qual o aluno possa aprender de maneira mais significativa. Contudo, a aproximação da família faz com que esse caminho seja percorrido de maneira mais proveitosa.

Para além disso, de igual modo o domínio do uso das tecnologias se mostrou como uma dificuldade não só para os alunos, mas principalmente para os professores depoentes:

[...] acho que a reinvenção maior que eu tenho passado, com certeza é aprender a lidar com o celular. Eu não acreditava que seria possível... não só pra mim, pra ninguém. (pausa) Sou das antigas, sabe? Pra mim, hora de estudar é hora de sentar, abrir o livro, pegar o lápis e borracha e escutar o que o professor está falando. Não saber como de fato as crianças estão fazendo essas

atividades é complicado para uma professora antiga como eu. Eu precisei tirar o preconceito com o uso do celular e começar a aprender a viver com essa ferramenta. Além disso, precisei e preciso ainda criar aulas nesse meio. Não acho que minhas aulas têm sido boas, sei de algumas colegas que fazem um verdadeiro espetáculo (STROZZI, Entrevista, 2021).

A narrativa professora acima ilustra a importância da apropriação das práticas sociais de leitura e escrita, neste momento em ambientes digitais, em que temos um conjunto de competências relacionadas às mídias como linguagens próprias, bem como diferentes práticas sociais situadas, que compartilhem ou demandem certas capacidades ou códigos.

A comunicação entre professor e aluno impulsiona importantes reflexões para o aprendiz, favorecendo aquele que aborda o conhecimento uma maneira de conhecer seus anseios e opiniões sobre o que será trabalhado. Ademais, Mitjans Martínez (2002a) afirma que o processo de comunicação em sala de aula colabora para a mobilização de recursos associados ao ato criador.

Tendo em vista que o professor é um elemento central na promoção da criatividade em aula, chamamos a atenção para a importância do tipo de relações que valoriza, estabelece e estimula, assim como para sua capacidade de se implicar em relações que apareçam de forma espontânea no curso das atividades desenvolvidas em sala (MITJANS MARTÍNEZ, 2010, p. 125).

O ideal é que a prática pedagógica do professor esteja constituída da potência criadora da ação humana, embasando-se no primeiro momento na realização das necessidades, vontades e desejos humanos e, no segundo momento, apreender o que se tornou conhecimento anteriormente.

Não só assimilação, mas assimilação e acomodação; não só reflexionamento, mas reflexionamento e reflexão; não só ação de primeiro grau, mas ação de primeiro e de segundo grau – e de enésimo grau; numa palavra, não só prática, mas prática e teoria (BECKER, 1992, p. 12).

Para enfrentar o desafio que a professora Strozzi traz quando afirma “*não saber como de fato as crianças estão fazendo essas atividades é complicado para uma professora antiga como eu. Eu precisei tirar o preconceito com o uso do celular e começar a aprender a viver com essa ferramenta*”. É mister compreender o porquê da existência do preconceito com essa metodologia, tendo em vista que tais artefatos tecnológicos são presentes nos espaços escolares, mas na maioria das vezes não eram utilizados de maneira didática naquele contexto. Essa

resistência atribui-se a fatores estruturais e comportamentais, o que pode ser complementado com a narrativa da mesma profissional, a saber:

Só que aí eu já tinha me acostumado com as tecnologias e porque tinha pedido ajuda ao meu vizinho, que entende de informática, para digitar as tarefinhas e me explicar como mandar áudios, vídeos essas coisas no grupo (STROZZI, Entrevista, 2021).

Na esteira desse debate, para que as complicações do ensino remoto sejam suplantadas, Becker (1992) afirma que o professor deveria responder a seguinte questão: “que cidadão ele quer que seu aluno seja?” Se a repetição de conteúdos for a máxima para esse profissional, bem como a submissão e dependência emocional e intelectual, não há como existir espaço para a criatividade em sua prática pedagógica. Todavia, se há valorização do pensamento crítico e autônomo, em que cada encruzilhada prática e teórica o aluno possua a possibilidade de parar e refletir sobre suas ações futuras, o processo de restauração do significado de práxis pedagógica começa a ter sentido, conseqüentemente a construção de um mundo mais criativo.

Nessa direção, as pesquisadoras Barreto e Rocha (2020) instituem o termo Pedagogia Pandêmica, a qual se caracteriza pelas novas formas de comportamento social, de relacionamentos, consumo, estratégias de trabalho, sobretudo, no tange ao trabalho docente. E tendo em vista toda a complexidade no desenvolvimento da aprendizagem criativa, os desafios dos docentes são ainda maiores para trabalhar essa forma de aprender no meio digital.

É fundamental também ressaltar a necessidade de articular as práticas pedagógicas com os fundamentos teóricos, com o intuito de fomentar a formação de um professor criativo, o qual, de acordo com De La Torre (2008 *apud* AQUINO, 2012), é responsável pela promoção de um ambiente adequado em sala de aula. Tendo em vista as singularidades fomentadas por esse processo, é evidente que não é algo fácil de se conquistar, haja vista que cabe ao docente estimular o desejo pela inovação, bem como, ter clareza nos objetivos e nos meios para a condução do fenômeno. Em conformidade com a afirmação do autor, encontramos a narrativa da professora Hensel, ao relatar que teve de “*criar vídeos, musiquinhas, animações, brincadeiras remotas para prender a atenção das crianças. Por mais que a aula durasse 2 horas, é muito complicado mantê-las com foco*”.

O professor que tem como foco da sua prática o desenvolvimento da criatividade dos alunos depende muito de uma perspectiva de formação segundo a qual vivenciou na graduação e no ambiente profissional, visto que esse percurso favorece a ampliação da ação criadora dos alunos. Em face do exposto, Aquino (2012) cita Oliveira e Alencar para ratificar que a escola

necessita ser um espaço que valorize as ideias inovadoras da sua comunidade pedagógica, alimentando o desenvolvimento e a construção de habilidades que, muitas vezes, o indivíduo desconhece possuir. De acordo com Castilho (2006 *apud* AQUINO, 2012), o educador reflexivo-criativo deve:

- a) Promover a flexibilidade intelectual dos alunos;
- b) Estimular os alunos a identificar seus talentos;
- c) Despertar nos alunos a sensibilidade e o respeito pelo próximo;
- d) Valorizar as perguntas dos alunos;
- e) Proporcionar aos alunos a utilização de materiais, ferramentas, conceitos, ideias e estruturas;
- f) Ensinar seus alunos a serem tolerantes à frustração;
- g) Ter habilidade de dar vida ao ensino;
- h) Esforçar-se para descer ao nível dos alunos, identificando-se com eles e promovendo a possibilidade dos alunos a se identificarem com o professor.

Nesse sentido, conforme aborda Mosquera (1977 *apud* CASTILLO, 2006), o indivíduo é o verdadeiro agente das mudanças sociais, posto que ele tem a capacidade de se construir e reconstruir, forjando, conseqüentemente, os tipos de sociedade e cultura que o rodeiam, reinventado sua própria história. Logo, as práticas dos educadores devem ser baseadas em pedagogias que apoiem o desenvolvimento da criatividade, valorizando a subjetividade de cada aluno.

Portanto, partindo da abordagem criativa associada a algo simbólico e complexo, Mitjans Martínez (2002a, p. 85) afirma que:

Dentro da perspectiva da subjetividade desenvolvida em um marco histórico-cultural, a criatividade não é uma potencialidade com a qual se nasce, senão um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais de vida do sujeito.

O ato criador no trabalho pedagógico dos professores é algo extremamente complexo, pois depende de espaço, tempo e interações, bem como recursos pessoais e trabalho coletivo que, de certa forma, foram dificultados pelo atual modelo de ensino remoto. Nesse sentido, a criatividade explica-se pelo seu contexto, materializado em determinados ambientes, o que justifica a pouca manifestação de tal potência em parte dos indivíduos. Pode-se dizer, então,

que a criatividade não é uma característica e, sim, uma condição humana. Sobre o mote, Mitjans Martínez (2002a, p. 84) elucida que:

Considerar a criatividade como um processo complexo da subjetividade humana, a partir da concepção de subjetividade assumida, implica a inclusão do social em formas diversas, concepção bem diferente da imagem natural, intrapsíquica da criatividade, que ainda resulta dominante na subjetividade social.

Assim, a práxis pedagógica deve oportunizar condições propícias para a criatividade, tendo em vista o cumprimento básico de sua real meta: a de educar. Na atual conjuntura, a sala de aula está repleta de complexidades, singularidades e diversidades, as quais imprimem um ritmo ao desenvolvimento e a aquisição de conhecimento humano, demandando ações adequadas à promoção efetiva de tais atos. “A ação dos professores deve conduzir os alunos de acordo com suas múltiplas subjetividades, responsáveis pelas diferentes formas de aprendizagem” (VELOSO, 2010, p. 34).

Sendo assim, Mosquera (1977, p. 20) discorre acerca de uma educação para o chamado “terceiro milênio” ou “era da descontinuidade, do turbilhão e do conflito”, levando em consideração que “está se vivendo uma falta de equilíbrio devido à mudança veloz da tecnologia, tendo efeitos no ser humano já que, este, se vê impactado gerando dificuldades na internalização da realidade” (MOSQUERA, 1977, p. 28). De igual modo o autor ressalta que a instabilidade social que nos emerge, faz com que a criatividade passe a ser uma importante competência para a fluidez da vida humana.

Nessa perspectiva, Mitjans Martínez (2002b, p. 131) afirma que:

Pensar na criatividade como princípio funcional da aula não é apenas no trabalho criativo do professor ou na aula em sua dimensão sócio-relacional favorecedora da emergência de processos criativos, mas também considerar os processos de criatividade associados aos alunos como membros ativos desse espaço social, incluindo tudo o que está relacionado com sua expressão criativa no processo de aprendizagem.

Logo, a práxis pedagógica pode aprimorar a realização do “objetivo maior da educação, ou seja, o desenvolvimento humano no contexto social em que vivemos” (FREIRE, 1996, p. 67). Entende-se que o objetivo atingir-se-á, primordialmente, quando a prática do professor se comprometer com a complexidade constitutiva do ser humano e com os métodos de aquisição do conhecimento, observando sempre o lado epistemológico, social, individual, psicológico,

ético, estético e político. Assim sendo, Mitjans Martínez (2002b, p. 66) discute a respeito da problemática que o desenvolvimento da criatividade abrange, a saber:

A necessidade de estratégias sistêmicas em contraposição a formas parciais e simplificadas de abordar o problema se justifica pela própria complexidade constitutiva da criatividade. O contexto escolar constitui um lugar privilegiado para o desenvolvimento das mesmas, muito especialmente quando se trata de desenvolver a criatividade do processo de aprendizagem. O professor pode contribuir decisivamente no desenvolvimento da criatividade se é capaz de delinear estratégias sistêmicas personalizadas que contribuam em desenvolver nos alunos configurações de recursos pessoais (motivação, capacidades, autodeterminação, reflexão personalizada, intencionalidade e outros) capazes de participar da regulação da sua ação criativa e se é capaz de promover que a subjetividade social da aula seja estimuladora da criatividade em função das necessidades diferenciadas dos alunos.

Nesse sentido, Alencar (1991), Fleith (2001) e Mariani e Alencar (2005) discutem sobre o papel do ambiente e as práticas dos professores, e como esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. Alencar (1991) e Fleith (2001) ressaltam a importância de se ter uma atmosfera em sala de aula que fomente este desenvolvimento, na qual faz-se importante:

[...] preservar o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva; desenvolver no aluno o pensamento divergente, auxiliando-o a olhar o problema sob diversos ângulos e com uma gama de possibilidades, explorando consequências e o resultado de suas ideias como possíveis de serem melhoradas; motivar o aluno a uma constante reflexão sobre seus interesses, como também a elaborar produtos e ideias originais; envolver o aluno na solução de problemas do mundo real e desenvolver a capacidade de superar obstáculos através do uso da própria criatividade; e oportunizar a participação do aluno na escolha dos problemas a serem investigados (LIMA, 2010, p. 32-33).

Além disso, elementos incentivadores da criatividade como o envolvimento, a persistência, a motivação e a determinação constituem-se como necessários à prática pedagógica, resultando em alunos curiosos, autônomos e autoconfiantes (ALENCAR, 2001). Encontramos no discurso de Chopin a existência dessa preocupação:

O tempo todo é preciso ser criativo para prender a atenção dos meus alunos, preciso o tempo todo pensar numa aula diferente para eles não percam o ânimo, até porque eu não tô vendo a reação do aluno, não sei se ele está dormindo, com dúvidas, prestando a atenção, é uma atmosfera muito fria (CHOPIN, Entrevista, 2021).

Com efeito, o psicólogo americano Torrance (1976) elenca alguns métodos que podem ser utilizados pelos professores com o intuito de desenvolver o ato criador nos alunos, os quais destacam-se:

[...] o estabelecer um clima de segurança, onde as respostas criativas não sejam rotuladas de “malucas” ou “bobas”; tornar-se um patrocinador do aluno criativo, encorajando-o e apoiando-o para testar suas ideias, protegendo-o contra a reação de seus pares enquanto as testa e as modifica; auxiliar o aluno a compreender sua divergência, pois indivíduos mais criativos apresentam um alto grau de sensibilidade, de pensamento divergente; respeitar as perguntas e ideias surgidas como estímulos para que o aluno continue a pensar, a comunicar suas ideias; e fazer com que o talento criativo seja reconhecido (TORRANCE, 1976, p. 33).

Portanto, o docente é parte fundamental no processo de aquisição do conhecimento, fazendo com que o aluno se sinta confortável e esteja motivado para expressar suas ideias, tendo em vista que a criatividade não surge do nada, mas da persistência contínua desde a educação infantil até a vida adulta. A capacidade de criar é a característica mais importante do ser humano, e o educador que a reconhece e alinha sua prática em seu favor, transforma seus alunos. Fleith (2001 *apud* LIMA, 2010) identifica que o professor criativo é profundo conhecedor do conteúdo que leciona, além de se entusiasmar com a atividade e trabalhar com uma extensa variedade de estratégias pedagógicas. Assim:

O professor que promove o processo de produtividade criativa leva em consideração os interesses e habilidades dos alunos, dando-lhe oportunidades de escolha, valorizando as ideias e produtos criativos, ajudando-o a lidar com o erro, fazendo com que ele tenha mais disposição para testar ideias novas e diferentes (LIMA, 2010, p. 33).

Na esteira desse debate, Mitjans Martínez (2002a) observa que professores criativos tendem a possuir uma visão mais ampla acerca do potencial criativo de seus alunos, isto é, são mais tolerantes aos ditos comportamentos criativos, e tendem a ser mais abertos as mudanças e as inovações, investindo em práticas que promovem o desenvolvimento do ato criador. Para Mitjans Martínez (1997, p. 184):

[...] o professor criativo é capaz de transmitir e extrair de seus estudantes vivências emocionais positivas em relação à sua matéria, ao professor de aprendizagem e às realizações produtivas [...] Dificilmente professores não motivados por sua profissão podem aplicar com êxito estratégias desse tipo.

Conforme Fleith e Alencar (2002), o ambiente educacional fomentador da criatividade é de extrema importância, quando se trata o desenvolvimento do ato criador a partir de soluções de problemas reais. Isso encoraja a participação dos alunos no que será investigado, na utilização de metodologias específicas e incentiva a elaboração de soluções originais. Realidade essa que não pode ser vista em algumas escolas públicas brasileiras, bem como nas aulas remotas. Fato que podemos identificar no depoimento da professora Beach, quando indagada sobre quais processos de criação e reinvenção ela precisou investir durante a pandemia:

Não tinha muito o que fazer, eles não tinham recurso para isso. É uma escola de uma comunidade carente, então não adiantava pedir uma coisa muito colorida ou diferente, porque não tinham. Você tinha que pensar na casa deles. É muito difícil eles conseguirem alguma coisa além (BEACH, Entrevista, 2021).

Mesmo a docente culpando a condição de classe dos alunos, é necessário destacar, segundo Renzulli (1992 *apud* AQUINO, 2012, p. 26), que o processo de aprendizagem criativa engloba três componentes, são eles:

[...] o aluno – que deve estar integrado no processo ensino-aprendizagem a fim de obter conhecimento por meio de suas habilidades; - o professor – que deve ser motivado e comprometido com a metodologia de ensino proposta; - o currículo – que deve ser criativo e desafiador, propondo-se ao aluno a análise de conteúdos por diferentes ângulos.

Aquino (2012) cita a pesquisadora Wechsler para fundamentar as características principais do professor que fomenta o pensamento e as atitudes criativas nos alunos. A responsabilidade do docente, nesse contexto, é notável e precisa, tendo em vista a constante necessidade de reinventar as maneiras de ensinar, problematizando os paradigmas tradicionalistas que a educação está inserida. Alunos criativos são provenientes de professores com posturas preocupadas em facilitar tal aprendizagem. Nessa direção, Wechsler (2002) recomenda alguns passos para tanto, que serão descritos na tabela abaixo:

Tabela 12 - Métodos de Wechsler.

Permitir que os alunos tenham ideias diferentes das suas
Encorajar os alunos a realizar seus próprios projetos
Reduzir as pressões e criar um ambiente sem punições
Comunicar que se é “a favor” e não “contra” as pessoas
Dar tempo aos alunos para que pensem e desenvolvam suas ideias
Dar liberdade de escolha aos alunos, para a resolução de um problema
Fazer perguntas que levem a mais de uma resposta
Não ter medo de iniciar algo diferente
Usar a crítica com cautela
Escutar, rir e criar um ambiente amigável, dando aos alunos segurança para explorar e desenvolver novas ideias
Oportunizar aos alunos levantarem questões e testarem suas hipóteses
Estimular a curiosidade e desestimular a memorização
Descobrir e valorizar o potencial de cada aluno
Não temer se apaixonar por uma ideia e segui-la, com todos os alunos

Fonte: Aquino (2012).

Desta forma, é imprescindível que o professor, baseando-se em sua experiência e profissionalismo, seja o maior incentivador de seus alunos, estimulando-os a serem criativos quando se depararem com problemas, buscando sempre alternativas e soluções diferentes das habituais. Nesse caminho, o ensino inovador, com foco no desenvolvimento da criatividade dá sentido à prática pedagógica.

Logo, a criatividade na escola é descrita por Uano (2002 *apud* LIMA, 2010, p. 33-34) e se materializa em três pilares, dentre os quais salienta-se:

[...] a) a heterogeneidade, sendo fundamental compreender a diversidade existente em uma sala de aula; b) as percepções do aluno e do professor, muitas vezes assimiladas através da visão de seus pares, considerando imprescindível desenvolver no aluno uma visão positiva de si mesmo, o que facilita se expressar com mais liberdade, ousar, arriscar, fazer uso de sua criatividade; e c) o clima gerado pelo professor em sala de aula. Tal clima deve fazer com que o aluno se sinta amparado em um ambiente receptivo, percebendo-se como pertencente aquele grupo.

Pois bem, depois de demarcar o papel da docência no desenvolvimento da criatividade da criança no ato educativo, partimos agora para discutir as acepções de aprendizagem e ensino nessa ótica.

O próximo tema selecionado por nós, trata da responsividade dos alunos nas aulas remotas. Contudo, mesmo perante toda a singularidade norteadora desses processos e práticas, associada às experiências subjetivas de cada aluno (escola, família, religião, entre outros), Mitjans Martínez (2010) compreende que o professor pode favorecer seus estudantes nas vivências importantes que resultarão no desenvolvimento de recursos relacionados à expressão criativa na aprendizagem.

b) A responsividade das crianças no meio digital

O segundo tema encontrado por nós para compor nossa análise é a maneira como as crianças atuaram nesse meio digital. Nosso grande intuito era encontrar a presença da potência da criatividade nas ações dos alunos. Contudo, ao pensarmos na realidade social brasileira e na infraestrutura das escolas, presumimos que esse encontro com o ato criador no ensino remoto seja mais difícil, tendo em vista a dificuldade de apropriação das aprendizagens pelas crianças. Constatamos esse argumento no discurso do professor Mozart, ao perguntarmos se ele percebeu a manifestação do ato criador nesse contexto educativo:

Hmm poxa vida... acho que não. Observei muito a presença das mães nas atividades, seja por falta de paciência em ajudar o filho ou por medo de estarem fazendo errado. A falta de acesso à internet, a falta de estrutura nas casas dos alunos, também é um fator muito preponderante para que elas participem ou não. Me preocupo com os 6 que não conseguiram aderir a essa modalidade. Cheguei a ir até a casa deles, porém são famílias de extrema vulnerabilidade social. Tive dois alunos que, eles mesmos me enviavam as atividades, faziam vídeos e conversavam comigo. Não sei se isso pode se encaixar em criatividade, ou se te ajuda em alguma coisa, mas eles foram os que mais se destacaram. O que eu vi de potencial criativo foi isso. Duas crianças de 8 anos e pouquinho comprometidas com o conteúdo que eu passava, elas buscaram se manifestar dessa maneira. Elas aprenderam a mexer no celular e conversar comigo... até mesmo nas aulas de educação física, quem estivesse por perto na hora da aula era convocado a filmá-las. Acho que é isso (MOZART, Entrevista, 2021).

De igual modo o mencionado docente destaca a dificuldade em conseguir contato com os alunos e obter uma resposta se estão conseguindo ou não desempenhar as atividades propostas.

Toda segunda eu deixo as atividades na secretaria da escola e mando um lembrete no grupo. Duas mães eu sempre encontro no ponto do ônibus, quando estou indo entregar elas. Agora o resto? Passam semanas sem me responder, ou pegar as atividades. [...] Não sei o que vai acontecer com esses meninos. O conselho tutelar já foi acionado, mas como é pandemia tudo está mais difícil. Só que não posso generalizar. Ao final do mês, sempre procuro fazer um balanço pessoal do aproveitamento da turma. Dos 13 que estavam no grupo, 9 me entregavam as atividades. Demorava, mas entregava. É claro que eu não posso esperar muito deles, muitos pais não tem dinheiro para colocar credito no celular ou tempo para ir buscar as atividades (MOZART, Entrevista, 2021).

Mesmo a rede privada, que teve amparo tecnológico para atravessar esse momento atípico, sofreu com as demandas dos alunos e de suas famílias, bem como, acometeu-se pela dificuldade em lidar com os problemas socioemocionais e acadêmicos de todos os envolvidos. A falta de interatividade, comprometimento e afeto, acarretou no desencadeando da chamada ‘educação bancária’, apresentada por Freire (1996).

Este novo século é determinado por transformações e incertezas, e uma constante necessidade do educador em saber trabalhar com o inédito e imprevisível, exigindo cada vez mais buscar e pensar soluções criativas. Diante do exposto, as escolas se colocam perante o desafio de repensar o seu papel, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, com estratégias que favoreçam seus alunos a se tornarem indivíduos capazes de pensar e atuar de forma autônoma e inovadora. De acordo com Alencar e Fleith (2003), Mitjans Martínez (1997) e Wechsler (2002), as experiências criativas de aprendizagem promovem bem-estar emocional e prazer, induzindo o indivíduo a um estado de satisfação.

Nessa acepção, Alencar e Fleith (2003 *apud* LIMA, 2010) ressaltam que o perfil de indivíduos autoconfiantes, independentes e que correm riscos, passa a ser exigido como pré-requisito para os tempos modernos. Contudo, o perfil incentivado em boa parte das instituições de ensino reforça os laços de reprodução de ideias, levando os alunos a pensarem e agirem de forma semelhante, conseqüentemente tendo sua autonomia tolhida e subjetividade reprimida a favor de uma pedagogia disciplinadora. A partir do que já foi discutido sobre a definição do ato criador, é possível afirmar que no ambiente descrito acima, não há motivação para a criatividade, muito pelo contrário, há coibição da capacidade imaginativa, inovação, persistência e o tentar “ver com outros olhos” (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Identificamos que no contexto escolar pesquisado, as atividades propostas, em sua maioria, direcionam-se para a reprodução de conteúdo e afastam-se no aluno, nas quais ele apenas copia a resposta de um livro ou alguma pesquisa. O que pode ser observado no enunciado de Beach:

A princípio a gente não introduzia conteúdo do 3º ano. Ficou ali postando umas coisas de 2º ano, ou aquilo que chegou a ser trabalhado no presencial. E aí a gente fazia PDF com essas atividades, mas eram poucas, duas ou três por dia. E no final a semana deveria ter contemplado todos os conteúdos (BEACH, Entrevista, 2021).

Em consonância com Freire (2001, p. 34), a perspectiva de educação que ele classifica como bancária, pretende submeter seus alunos “a memorização mecânica do conteúdo narrado”. A partir dessa narração conteudista os alunos são transformados e “vasilhas” a serem “enchidas” pelo educador. Por conseguinte, o ambiente digital não propicia oportunidades para interações efetivas entre os atores do processo, fazendo com que o ambiente seja unidirecional e limitado, ao comparar-se com algumas salas de aula presenciais.

Outro ponto que deve ser destacado é a questão das expectativas do aluno nessa realidade, uma vez o depoimento da professora Hensel contribui para compreendermos como se sucedeu a rotina do trabalho pedagógico:

Tudo que é novidade é legal né? No início foi bem bacana. Depois elas começaram a desanimar, porque queriam a todo custo encontrar com os coleguinhas e isso no atual momento é impossível... Só que o apoio da família foi fundamental (HENSEL, Entrevista, 2021).

A aprendizagem, nesse sentido, não pode ser entendida como algo automático e mecânico, porque existem elementos subjetivos que possibilitam alcançar um aprofundamento teórico significativo por meio do ato criador. Com efeito, ele se apresenta como o centro de estudo em mais variadas áreas, porém, é na educação que tem-se evidenciado a capacidade do ensino criativo como potencializador da construção de um conhecimento crítico e autônomo, em que os indivíduos são mais preparados para a vida. Ademais, aulas criativas são estimulantes e transformadoras, resultando em momentos produtivos e prazerosos tanto para os professores, quanto para os alunos em processo de aprendizagem.

Em conformidade com Alencar e Fleith (2003 *apud* AQUINO, 2012), considera-se e compreende-se a criatividade como peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, ao passo que faz parte de uma discussão que tem ganhado cada vez mais espaço nos dias atuais. Entretanto, ainda é possível identificar práticas mais tradicionalistas que enfatizam a reprodução de conteúdo, dificultando o ato criador em sala de aula.

Aliado à essa afirmação, a professora Beach levanta ainda outra questão concernente ao desenvolvimento das atividades que propunha às crianças, bem como a preocupação em sugerir propostas que pudessem ser realizadas em casa.

As atividades tinham que ser pensadas com aquilo que o aluno tinha dentro de casa. Não tinha muito o que fazer, eles não tinham recurso para isso. É uma escola de uma comunidade carente, então não adiantava pedir uma coisa muito colorida ou diferente, porque não tinham. Você tinha que pensar na casa deles (BEACH, Entrevista, 2021).

Tendo em vista que a criatividade é uma potência desencadeada pela subjetividade humana, pontua-se que ela ocorre e se desenvolve no meio onde se constitui as relações entre os indivíduos. Ou seja, o individual e o social procedem de maneira interdependente, influenciando o outro de maneira única. Nesse sentido, de acordo com Marcello (2016), ela se desenvolve e se expressa na conjuntura das relações sociais. Como a pandemia tolheu a socialização efetiva (física) que a escola favorecia, o apoio da família para que a aprendizagem acontecesse nesse meio foi imprescindível.

Algumas tinham um suporte familiar ótimo. E tem isso, né? Quando a família dá suporte a criança é completamente diferente, ela é muito boa. Só que a maioria não é assim, infelizmente (BEACH, Entrevista, 2021).

Virgolim (1994) afirma que o espaço ideal para o desencadeamento da aprendizagem é aquele que oportuniza o crescimento da autonomia do sujeito, o qual é norteado por estratégias e valorização das decisões e ações que os alunos tomam. Nesse sentido, Aquino (2012, p. 22):

Independentemente de ser o nível de ensino fundamental, médio ou superior, convive-se com um ensino conteudista, mais preocupado com o ‘passar a matéria’, alcançando o número de páginas estabelecidas pelos órgãos educacionais para o período em curso, e com estudantes ansiosos por obter nota desse mesmo conteúdo.

Na esteira desse debate, Alencar e Fleith (2010) atestam que estudantes expostos a ambientes ansiogênicos, são forçados à memorização e repetição de informações na busca por notas, sendo impedidos de, muitas vezes, refletir a respeito do que fora ensinado. Em síntese:

Esta é uma prática que se observa desde as séries iniciais. Já nessa fase do ensino, as crianças utilizam uma série de livros relativos às várias disciplinas, cujo conteúdo necessitam dominar para serem bem avaliados. O mesmo ocorre no ensino superior. Os professores das mais diversas disciplinas designam livros e mais livros para serem lidos e estudados para a prova do período. Alunos se angustiam, pois a leitura recomendada se acumula com as demais obrigações do cotidiano não tendo o estudante universitário tempo para refletir sobre o que é ensinado em sala de aula (ALENCAR; FLEITH, 2010, p. 132).

De acordo com Torrance (1976), em um modelo verdadeiramente democrático, a educação fomenta possibilidades para que qualquer ser humano se aproprie do conhecimento. Observa-se que o desassossego da rotina, principalmente junto às incertezas que estamos vivendo nesse tempo de crise, pode ser ‘minimizado’ por meio do uso da criatividade. O referido autor evidencia que crianças consideradas altamente criativas parecem se divertir quando aprendem e pensam. Nesse sentido, é fundamental que todos tenham direito a uma educação significativa e de qualidade, para que possam ter condições necessárias de obtenção de conhecimento e crescimento, seja no que tange a vida pessoal ou profissional (CASASSUS, 2002).

Mesmo que a procura por práticas pedagógicas que corroborem com o desenvolvimento do ato criador seja cada vez mais ampliada pelos docentes, bem como o conhecimento dos benefícios que o fenômeno potencializa nas ‘mentes criativas’, ainda existem instituições escolares que não oportunizam essa experiência. Para Alencar (2008), fatores como a cultura da escola, valores presentes no contexto sociocultural, formação dos professores e mitos a respeito da criatividade, são responsáveis pela ausência de uma pedagogia que incentive a criatividade dos alunos.

De acordo com Gardner (1998) e Wechsler (2002), as escolas de um modo geral, ainda estão enraizadas na concepção de transmissão de conhecimento por intermédio de práticas de reprodução, memorização e uniformização de ideias, resultando numa dificuldade sem precedentes na estimulação dos alunos ao pensamento crítico. Nesse sentido, Wechsler (2002 *apud* LIMA, 2010) reafirma que a incompreensão dos docentes aos chamados princípios básicos de motivação, converte-se na ausência de prazer por parte dos alunos na aprendizagem.

Outra dificuldade percebida foi no comprometimento da família com a aprendizagem do filho. O que nós podemos identificar no depoimento da professora Beach, quando ela aborda o assunto das atividades desenvolvidas em casa:

Só que a maioria não é assim, infelizmente. Muitas atividades vinham com letra de adulto. No caso, eram fotos. Foto do caderno feito. Só em alguma atividade muito específica que mandavam vídeos. Muito raro, tá? Se fosse uma atividade que precisasse mandar áudio de leitura, vídeo, alguma coisa que eu precisasse ver, eles simplesmente não mandavam. Atividade de motricidade, coisas que tem que ser feitas, eles não fazem. Você pode ligar, mandar áudio, mensagem o que for, explica que é importantíssima essa parte para eles, eles não fazem. Simplesmente, não faz (BEACH, Entrevista, 2021).

Mitjans Martínez (2002a, p. 85) elucida essa questão ao encetar que a criatividade é “[...] um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços

sociais de vida do sujeito”, de modo que o social está presente na criatividade em dois principais pontos: o relacional e o social. Explicitado por Marcello (2016, p. 32):

O âmbito social se refere ao espaço de ação e valorização das ações criativas do sujeito, participando também da constituição subjetiva associada à criatividade. Já o relacional – que acontece no contexto social – é destacado como essencial para a constituição subjetiva do indivíduo, pois é por meio da relação com o outro que os recursos subjetivos associados à criatividade se organizam no decurso das ações dos sujeitos.

Conforme Mitjans Martínez (2006, p. 90), quando se observa a dimensão subjetiva no campo da criatividade na aprendizagem as operações e estratégias que se caracterizam pela transformação “personalizada dos conteúdos a serem aprendidos, processo no qual emergem sentidos subjetivos que de forma recursiva ‘alimentam’ o processo de aprender criativamente”. A autora também observa que não são capacidades específicas que caracterizam o ato criador, porém “é o sujeito em seu caráter ativo que atua com suas capacidades em uma direção e com um nível de implicação determinado, produzindo o resultado criativo” (MITJANS MARTÍNEZ, 1997, p. 58). Logo, a dimensão cognitivo-afetiva se destaca e as “formações motivacionais complexas são cruciais no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 31). Segundo Vygotsky (2000, p. 99):

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação.

Então, pode-se dizer que a aprendizagem criativa não é apenas o resultado de um momento ‘divertido’ de aprendizagem, contudo, ela configura-se como um incentivo para dar continuidade ao processo de aprender. Segundo Antunes (2012), o lúdico também é um aspecto importante para a construção de um relacionamento social pautado por práticas criativas, isto é, ao interagir com o ambiente afetivo, rico em estímulos e outros indivíduos, a capacidade de construir novos significados e se desenvolver cresce. Em conformidade, Vygotsky (1990 *apud* ANTUNES, 2012, p. 25):

Um aspecto essencial no aprendizado é o fato de que ele desperta vários processos internos que são capazes de operar somente (na interação) entre pessoas, em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente.

Aspecto esse que professora Beach aborda em sua narrativa, ao afirmar que não vê a aprendizagem acontecendo de forma efetiva no meio digital, por acreditar que a socialização seja propulsora da vontade de se descobrir o novo.

É muito difícil eles conseguirem alguma coisa além. O que a gente viu é que eles foram abandonando, perdendo o ritmo de escola. Ainda mais nessa faixa etária, o adulto não dá muita importância. A realidade é essa. A família não se importa, então a criança se perde. Os materiais diferentes que a escola oferece nas atividades é atrativo para eles. O contato com o professor é atrativo, com os colegas... (pausa) às vezes a criança vê o outro lendo, aí ela começa a querer ler também. A socialização, né? Quando em casa não tem essa referência, eles não se desenvolvem (BEACH, Entrevista, 2021).

De acordo com Wechsler (2002 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 32), na aprendizagem criativa há predominância no “gosto por saber, o interesse e a curiosidade pela descoberta, a atenção e a alegria por novas informações”. Razão pela qual a criatividade deve ser explorada por intermédio de ações prazerosas e satisfatórias, possibilitando o desenvolvimento da coordenação de tempo e espaço, conseqüentemente, aumentando a percepção e a aprendizagem. De acordo com Antunes (2012, p. 25) a criança que brinca com o mundo irreal:

Torna-se mais criativa; reconhece o que está ao seu redor e se comunica com esse ambiente; trabalha movimentos corporais de várias intensidades, usando todos os sentidos; estimula a construção da identidade; desenvolve a sociabilidade de forma prazerosa e criativa mostrando a importância do lúdico e da brincadeira na organização das relações emocionais.

Pode-se dizer que a criatividade não envolve apenas a dimensão cognitiva dos indivíduos, mas engloba, principalmente, as dimensões lúdicas e afetivas, resultando na construção de um conhecimento autônomo. O qual Sakamoto (2001 *apud* ANTUNES, 2012, p. 25-26) compreende ao dizer que:

O ser humano, durante a infância, além de utilizar o potencial criativo para atingir uma adaptação ao mundo, como fará durante toda sua existência, está comprometido com a constituição de uma identidade pessoal, que pode ser considerada a obra criativa mais importante de sua vida, visto que todas as demais realizações derivarão desta primeira. O desenvolvimento humano está associado ao desenvolvimento potencial criativo e a criatividade desenvolve-se em paralelo com o desenvolvimento emocional do indivíduo. A relação entre o ser humano e mundo, ou entre o sujeito e o objeto, é indissociável. A experiência criativa é inerente ao brincar da criança. A criatividade se

desenvolve no espaço potencial, o indivíduo traz para dentro desta área, objetos da realidade externa revestidos com significados simbólicos e o exterioriza juntamente com outros fragmentos da realidade.

A construção da personalidade e da inteligência se ampara na criatividade, possibilitando novos tempos, espaços e realidades, que antes não eram imaginados. Nessa acepção, o ato criador acontece e desenvolve a inteligência e sustenta a personalidade. Portanto, o exercício de desenvolvimento da criatividade é fundamental para que o indivíduo possa ser inovador na resolução de problemas. Segundo Antunes (2012, p. 27):

Entre as capacidades intelectuais básicas e a criatividade não existe oposição, mas, complementaridade entre a formação e a construção do pensamento. Na sensibilidade da criança e no seu contato com o mundo da imaginação, os valores e a utilidade da criatividade se apresentam de forma explícita. A criatividade é vista como característica do modo de pensar, conhecer e fazer escolhas. A criatividade emerge de experiências de liberdade e apresenta-se no desenvolvimento cognitivo, afetivo e no imaginário, mostrando soluções de vários níveis.

Alguns pesquisadores, tais como Virgolim, Fleith e Neves-Pereira, discutem a respeito da existência de estratégias que oportunizam o ensino criativo e como adequá-las as propostas pedagógicas de instituições escolares. Tais estratégias são capazes de desenvolver em cada aluno a fantasia e a imaginação, com o objetivo primordial de torná-los produtores de saber, autônomos e solucionadores de efetivos problemas. Alencar (2008) enfatiza a necessidade do ato criador no processo de ensino e aprendizagem em mais variadas disciplinas, integrando-se totalmente a educação.

Nesse sentido, Oliveira (2010) discute em seu estudo a possibilidade do ato criador de cada indivíduo estar associado a subjetividade, supondo a participação da personalidade (elementos funcionais e estruturais) e do sujeito (dimensão interativa e emocional). A autora afirma, então, que o processo de produção criativo se dá por intermédio de uma tensão de configurações subjetivas constituídas no decorrer da história de cada um e das configurações da subjetividade social, forjadas no meio social onde o indivíduo realiza sua ação.

Segundo Mitjans Martínez (2002a), o professor é um outro agente do meio social, com peso significativo na configuração subjetiva da sala de aula, devido a sua potencialidade de promover o conhecimento e a expressão da criatividade por meio de suas práticas pedagógicas. Sua conduta é capaz de manter o aluno ativo e motivado, colocando seu pensamento em direção a novas aprendizagens.

Trabalhar a sensibilidade e a capacidade criativa do discente é um dos maiores desafios dos professores e das escolas. O contato com pessoas criativas, que exemplifiquem a abordagem e mostrem a possibilidade de uma vida criativa; um olhar compreensível com os ditos ‘erros’; a introdução de novas práticas diferenciadas do engessamento acadêmico; a recompensa por uma inovação, distintas interpretações de textos; o incentivo ao jogo, enfim, segundo Gardner (2007), tais posicionamentos fazem com que a capacidade criativa seja sempre incentivada.

Na adolescência, os estudantes tornam-se capazes de enxergar além da realidade em que vivem, percebendo serem capazes de transformá-la. Nos ambientes onde esse tipo de visualização for motivada, o alunado será capaz de apresentar casos e sistemas que operem de acordo com distintas regras, como relatos históricos contrafactuais, utopias, distopias, sistemas numéricos alternativos, sistemas econômicos conflitantes, entre outros. A partir daí, o adolescente será capaz de pensar de forma crítica e autônoma (GARDNER, 1998 *apud* LIMA, 2010, p. 31).

Perante o apresentado, Mitjans Martínez (2002a) postula que é extremamente necessário que existam ações educativas intencionais, fornecedoras de subsídios que permitam que o aluno tenha possibilidades de ensino e aprendizagem criativas. Portanto, a cultura e as práticas pedagógicas das escolas devem fomentar mudanças em todos, de maneira que alunos e professores se sintam motivados e inclinados para o ato criador. Segundo a autora, o desenvolvimento da criatividade e da inovação se dá pela contribuição do clima organizacional e da cultura, no momento em que assumem a criatividade e a inovação como objetivos, valores e estratégias; reconhecem, valorizam e permeiam a expressão criativa de professores, alunos e outros membros da “instituição escolar; e favorecem sistema de relações interpessoais de franqueza e diálogo no qual se aceita a diversidade e se trata de potenciar o melhor de cada pessoa” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002a, p. 203).

Com esse novo cenário, a educação passa a trabalhar a tecnologia como território de luta e inovações, mas também acentua as desigualdades. O uso das tecnologias da informação como estratégia de ensino é uma ferramenta já utilizada no ensino superior em alguma medida, mas em tempos de coronavírus, mostrou ser uma estratégia e possibilidade formativa, em que pese os desafios e dilemas apresentados no trabalho em tela.

5 DEVANEIOS FINAIS... E, POR QUE NÃO, ABERTOS?

*Há décadas em que nada acontece e
há semanas em que décadas acontecem.
(Lênin)*

Por gentileza, peço a licença poética de intitular esta seção - a qual se destina às “Considerações Finais” de um trabalho acadêmico – como “Devaneios finais... e, por que não, abertos?”. Penso que a discussão apresentada por nós, nesta dissertação, não pode ser delimitada a tão poucas páginas e ao curto espaço de tempo que a pesquisa permeou.

Início minha escrita com a frase de Lênin, ilustrando a volatilidade dos acontecimentos nos últimos dois anos. Nunca se foi tão importante falar sobre educação e fazer educação. A pandemia do coronavírus desencadeou uma série de desdobramentos que nenhuma sociedade ou governo estava preparada para enfrentar. As práticas e processos pedagógicos de nossos professores foram altamente impactadas, seja pela ausência de proximidade física com os alunos, e na falta de conhecimento ou entendimento do uso das Tecnologias da Informação. Fato é que tais aparatos estarão cada vez mais presentes em nossa realidade, mesmo com a volta do ensino presencial ou adoção de modelo híbrido.

Em meio a evolução da análise das narrativas desses professores, que foram afetados pelas medidas de contingência, recordo-me de um livro que li em meados de julho de 2021, intitulado “Dez lições para o mundo pós-pandemia”, de Fareed Zakaria – o qual aborda tópicos relevantes para serem considerados, a partir do que pôde ser observado no ínterim dessa crise sanitária. Um excerto que me chamou a atenção e trago agora, para vocês a título de curiosidade, é o qual ele aborda que:

O governo precisa voltar a fazer grandes investimentos em ciência e tecnologia. Educação e reciclagem precisam de mais dinheiro, iniciativa que deveria caminhar de mãos dadas com a reestruturação desses programas de governo para minimizar a burocracia e focar no objetivo – proporcionar a melhor educação. O desafio é permitir aos cidadãos enfrentar esse ambiente de competição e dinamismo tecnológico armados – com as ferramentas, os treinamentos e as redes de segurança que lhes permitirão florescer (ZAKARIA, 2021, p. 79).

Assim sendo, não há alternativa para que possamos suplantar o que está por vir. Com as narrativas dos professores entrevistados, chegamos à conclusão de que investimentos na área de tecnologia são imprescindíveis para a continuarmos no desenvolvimento de nossa vida em

sociedade. O grande desafio é conseguirmos levar essa “facilidade” para todos os cidadãos brasileiros. Precisamos nos colocar na posição de sujeitos ativos na construção dessa realidade, afinal de conta somos responsáveis por aqueles que colocamos em posição de poder. Não há como fugir disso. Os discursos, aflições e inseguranças que chocaram-se contra nós, no decorrer dessa pesquisa, são resultado de anos de descaso e descompromisso com a educação.

Vale a pena salientar que a oportunidade de fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras, e debruçar-me na compressão do que de fato é o ato criador, me proporcionou uma experiência completamente desafiadora - não apenas no que corresponde ao âmbito profissional, porém, especialmente, no pessoal. Durante o tempo de desenvolvimento desta pesquisa, pude me identificar claramente com as angústias dos professores entrevistados, e também, redescobrir a criatividade que estava perdida em mim. Todas as considerações que foram ponderadas durante meu Exame de Qualificação, me proporcionaram um amadurecimento no olhar, fazendo com que eu enxergasse esta pesquisa a partir das singularidades e subjetividades de cada sujeito que me ajudou a compô-la.

A expansão do uso das tecnologias digitais no campo educacional é realidade em qualquer instituição de ensino. Conforme exposto, percebemos que elas se revelaram como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. A implementação do uso de softwares e plataformas específicas para a educação é importante; desde que professores e estudantes estejam comprometidos e habilitados com o uso crítico e reflexivo de tais facilidades. Ou seja, as estruturas, para que esta ferramenta continue sendo utilizada nas salas de aula, precisam ser aprimoradas e sistematizadas de maneira que todos os alunos sejam contemplados de maneira igualitária. Caso contrário, essa modalidade de ensino só reforçaria a disparidade social e intelectual.

Nesse sentido, o estudo que realizamos evidenciou a capacidade dos docentes no que tange a multimodalidade das plataformas que lhes eram disponíveis para o desenvolvimento de suas aulas. O grande destaque se dá pelos diferentes modos de interação que eles buscaram para minimizar os impactos, tendo em vista as limitações que possuíam – seja pela falta de familiarização com os recursos digitais, ou ausência de estrutura nas casas dos alunos.

Constatamos que apesar da formação acadêmica dos profissionais entrevistados, houve dificuldades em lidar com os processos de ensino na forma remota, tendo em mente que não ocorreu uma formação específica, em algumas escolas. E que boa parte das crianças do ensino público não possuem acesso à internet para darem seguimento aos estudos remotamente.

A escritora inglesa Virginia Woolf, em seu livro “Um teto todo seu”, questiona se seria possível uma mulher ter o renome e a oportunidade de escrita de Shakespeare, nos séculos

passados. Tendo em vista, que o nobre autor teve acesso à bons livros e a uma educação culturalmente rica, é inconcebível pensar que naquela época poderíamos ter mulheres com a mesma capacidade criativa dele.

O tempo passou e a modernidade nos alcançou. Hoje, felizmente, as mulheres possuem uma voz mais ativa, o que resultou numa diminuição das desigualdades de gênero. Ainda temos um longo caminho a percorrer, é lógico. Contudo, acabei fazendo uma analogia deste fragmento da obra de Woolf com as narrativas dos professores. Será que os alunos das instituições públicas conseguirão ter um aprimoramento de sua capacidade criativa, assim como aqueles que estão na rede privada? Ou será que toda essa geração que hoje sofre com a pedagogia pandêmica terá o mesmo desenvolvimento criativo das anteriores?

Um aspecto que compõe parte das grandes preocupações da Organização Mundial da Saúde é o aumento das desigualdades sociais que a pandemia trouxe, emergindo principalmente em locais com precário saneamento básico e falta de acesso à informação. Baseado no que foi abordado nesta pesquisa, entendemos que neste primeiro momento tornou-se claro que é de fundamental importância que haja mais incentivo e melhora nas condições de trabalho dos professores. A maneira emergencial e despreparada de atendimento educacional que fomos expostos, gerou uma série de críticas e reflexões sobre as condições de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos, além da precarização de práticas pedagógicas. É importante considerarmos que o acesso dos alunos aos dispositivos tecnológicos, bem como o acesso à internet, acontece de múltiplas formas, e na maioria das vezes, desiguais.

Outro ponto a ser analisado sobre esse formato de ensino é a necessidade de se retirar a concepção política emergencial. É imprescindível para a educação a distância assumir um papel sólido, e promovendo além do ensino, o incentivo a pesquisa e a extensão (ARRUDA, 2014).

Isto posto, o uso das tecnologias na educação básica constitui-se como uma metodologia que requer uma maior atenção, tendo em vista que nossas instituições não estão preparadas para lidar nesse contexto. É fundamental que as escolas se adaptem e desenvolvam estratégias didáticas, fundamentadas em práticas pedagógicas que proporcionem ensino e aprendizagem de maneira democrática e imparcial.

Apesar da modalidade de Ensino à Distância ser uma ferramenta já utilizada no ensino superior, em tempos de pandemia, ela serviu como estratégia para ‘reparar’ os déficits de aprendizagens dos alunos. Contudo, ainda há um longo caminho a se percorrer, para que o ensino seja efetivo a todos. Infelizmente, essa realidade só acentuará as diferenças.

Penso que encerrar esta pesquisa por aqui seria um desperdício. Enxergo-a como o primeiro passo para uma investigação acerca do ato criador das crianças que passaram pela

modalidade de ensino remoto, no meio de uma crise sanitária. Dessa forma poderemos continuar contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de uma educação mais democrática e voltada para a realidade que o país enfrenta. Os resultados de quase dois anos de ensino remoto serão vistos e sentido a longo prazo.

O exposto em nosso trabalho é a urgência em se desenvolver políticas públicas que promovam a igualdade escolar, se preocupando com a preservação da identidade cultural, respeito às diferenças e inclusão de todos os discentes, bem como o incentivo à criatividade.

Outro ponto a ser analisado daqui para frente é a circunstância em que as práticas e processos pedagógicos acontecerão. Os professores saíram de consumidores de tecnologia a produtores de tecnologia, sendo instigados a buscar novas respostas para os problemas que apareceram no decorrer desse período letivo. Por conseguinte, os modelos de formação inicial e continuada desses profissionais devem ser readaptados e repensados, para que se sintam preparados e seguros para atuar nesse meio. E, conseqüentemente, sejam capazes de promover a autonomia e a criatividade de seus alunos. Todavia, para Becker (1993) se apenas tecermos uma crítica sociológica, ao modelo de pedagogia pandêmica que encontramos, nada sairá do lugar. É necessário desmontarmos também a concepção epistemológica que se adentrou nos espaços virtuais, para que a educação criativa seja de fato promovida.

Dimensionar uma proposta pedagógica que contemple esses predicados para o futuro, deve ser sedimentada sobre o poder constitutivo e criador da ação humana, na qual “é a ação que dá significado às coisas” (BECKER, 1993, p. 4). Porém, na perspectiva criativa essa ação não pode ser aprisionante, principalmente no que corresponde a repetição e imposição autoritária.

Mas sim, a ação que, num primeiro momento, realiza os desejos humanos, suas necessidades e, num segundo momento, apreende simbolicamente o que realizou no primeiro momento: não só assimilação, mas assimilação e acomodação; não só reflexionamento, mas reflexionamento e reflexão; não só ação de primeiro grau, mas ação de primeiro e de segundo graus - e de enésimo grau; numa palavra, não só prática, mas prática e teoria. A acomodação, a reflexão, as ações de segundo grau e a teoria retroagem sobre a assimilação, o reflexionamento, as ações de primeiro grau e a prática, transformando-as. Poder-se-á, assim, enfrentar o desafio de partir da experiência do educando, recuperando o sentido do processo pedagógico, isto é, recuperando e (re)constituindo o próprio sentido do mundo do educando... e do educador (BECKER, 1992, p. 12).

A pesquisa científica não abre espaços para achismos ou utopias, porém, acredito que neste caso concluir a nossa dissertação com esses devaneios seja apropriado. Quando iniciamos

nosso estudo, o óbvio e correto a se fazer era conter a disseminação do vírus e preservar vidas. Contudo, dado ao avanço da vacinação em massa e o início da flexibilização das medidas de proteção, é improtelável discutir sobre o que se deve fazer nos próximos anos para amenizar os prejuízos desse processo de pedagogia pandêmica. O que fica para as próximas pesquisas na área da criatividade e educação, é analisar os males - tanto nos professores, quanto nos alunos – e pensar alternativas de diminuir esses problemas, para que tenhamos uma geração de crianças verdadeiramente encorajadas e criativas.

E o que se conclui dessa imensa literatura moderna de confissão e autoanálise é que escrever um trabalho genial é quase sempre um feito de dificuldades prodigiosas. Tudo vai contra a verossimilhança que advirá da mente inteira e integral do escritor. As circunstâncias em geral estão em oposição. Os cachorros vão latir; as pessoas vão interromper; o dinheiro precisa ser ganho; a saúde vai sucumbir. Além disso, acentuando todas essas dificuldades e tornando-as mais difíceis de suportar, há a indiferença notória do mundo (WOOLF, 2014, p. 76-77).

Comungo do pensamento de Virginia Woolf, ao lembrar dos passos que tive que trilhar para fazer este estudo. As dificuldades presentes, não só na “pesquisa pandêmica” que fiz, mas, também, no amadurecimento em ser e, principalmente, sentir-me pesquisadora, possibilitaram-me transformar e repensar coisas, sentimentos, posturas, ações e pensamentos. Conheci a criatividade e ela me conheceu. Que encontro!

Nessa toada, finalizamos nosso estudo, com a ideia de continuidade das inquietações que foram descritas na introdução, e por mais “ornitólogo” que pareça seguimos com o comumente desejo de diminuir “indiferenças notórias do mundo”. A composição de nossa partitura criativa não termina aqui, que possamos sempre buscar o ato criador em nossas práticas, não desejando **“viver como toda essa gente insiste em viver”**, não aceitando **“sossegado qualquer sacanagem ser coisa normal”** e, é claro, priorizando sempre as **“coisas bonitas que não deixarão de existir: amizade, palavra, respeito caráter, bondade, alegria e amor”**.



Bola de meia

Bola de gude

Um solidário não quer solidão

Toda vez que a tristeza me alcança um menino me dá a mão

Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração

Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, I. P. L. **Criatividade para quê?:** conversas, processos e produções na formação de professores. 2015. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- ALBUQUERQUE, C. C. B. **Preparados para a atuação docente?:** compreensão dos futuros educadores sobre ludicidade. Curitiba: Appris, 2016.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade na educação: elementos inibidores e facilitadores. *In:* GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. (org.). **Educação:** tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília, DF: Líber Livro, 2008. p. 75-89.
- ALENCAR, E. M. L. S. Dimensões psicológicas e sociais da criatividade. *In:* ALMEIDA, L. S. (org.). **Cognição e aprendizagem escolar.** Porto: Apport, 1991. p. 127-146.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade:** múltiplas perspectivas. Brasília, DF: Editora UnB, 2003.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade:** múltiplas perspectivas. 3. ed. Brasília: Ed. UnB, 2003.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Escala de práticas docentes para a criatividade na educação superior. **Avaliação Psicológica,** Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 13-24, 2010.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Percepção de professores e estudantes universitários quanto ao estímulo à criatividade:** um estudo comparativo. Brasília, DF: CNPq, 2002. Relatório técnico.
- ALENCAR, E. S. **Psicologia da criatividade.** Porto Alegre: Artes. Médicas, 1986. 85 p.
- ALESSANDRINI, C. D. **Análise microgenética da oficina criativa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- AMABILE, T. M. Attributions of creativity: what are the consequences? **Creativity Research Journal,** London, v. 8, p. 423-426, 1995.
- AMABILE, T. M. **The social psychology of creativity.** New York: Springer-Verlag, 1983.
- ANTUNES, D. **Ecodesign na formação de educadoras infantis:** criação de brinquedos e materiais lúdico-didáticos. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.
- AQUINO, R. A. C. M. **Percepção de professores e estudantes do curso de pedagogia sobre o ensino promotor da criatividade.** 2012. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2012.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

ARRUDA, T. S. **A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade**. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

BACHELARD, G. Introdução: imaginação e mobilidade. *In*: BACHELARD, G. **O ar e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 1-19.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**, Salvador, v. 2, p. 1-11, maio 2020.

BECKER, F. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1993.

BECKER, F. Entrevista: escola e epistemologia do professor. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 3, n. 9, p. 40-46, set./dez. 2003.

BECKER, F. **Epistemologia subjacente ao trabalho docente**. Porto Alegre: Ed. FASED/UFRGS, 1992. 387 p.

BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Ed. Unimep, 1994.

BOHM, D. **Sobre a criatividade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

BRAGHINI, K. M. Z. **A vanguarda brasileira**: a juventude nos discursos da revista da editora do Brasil (1961-1980). 2010. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 28 abr. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/estatisticas-revelam-os-impactos-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de manejo clínico da COVID-19 na atenção especializada**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020b.

BRASIL. Senado Federal. **Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público**. Brasília, DF: Agência Senado, 2021b. Disponível em: <http://https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Evaluating and reviewing TA research**: a checklist for editors and reviewers. Auckland: The University of Auckland, 2017.

BROWN, R. T. Creativity: what are we to measure? *In*: GLOVER, J. A.; RONNING, R. R.; REYNOLDS, C. R. **Handbook of creativity**. New York: Plenum, 1989. p. 3-32.

BROWN, R. T. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CALABRESE, O. **A linguagem da arte**. Lisboa: Presença, 1985.

CAMPOS, K. C. **Tecendo histórias**: a criança e sua produção narrativa. 2010. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CARDOSO, L. de R.; PARAÍSO, M. A. Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo. **Revista eCurrículo**, São Paulo, v. 11, n. 1, abr. 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CARNEIRO, J. C. R. **Educação musical infantil e criatividade**: um estudo comparativo. 2010. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília, DF: Plano, 2002.

CASTILLO, A. G. Creatividad y actividad profesional: la formacion del educador creativo hacia um nuevo paradigma? *In*: DE LA TORRE, S.; VIOLANT, V. (org.). **Comprender y evaluar la creatividad**: um recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Málaga: Aljibe, 2006. p. 285-293.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: Ed. UFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teachers as curriculum planners**: narratives of experience. New York: Teachers College Press, 1995.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creatividade**: el flour y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.

DELEUZE, G. O ato de criação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jun. 1999. Caderno Mais!

DIAS, Â. Á. C.; MOURA, K. da S. Criatividade na rede: a potencialização de idéias criativas em ambientes hipertextuais de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 62-71, 2007.

DINIZ, M. Formação docente para a diversidade e a inclusão. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 39-55, 2011.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Papirus: Campinas, 1988.

ECO, U. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FLEITH, D. S. Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 17, p. 55-61, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Ed. UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROEBEL, F. **Pedagogics of the kindergarten**. New York: Appleton, 1917.

GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, R. L. Aspectos da educação brasileira em meio aos dilemas de um momento dramático. *In*: LOLE, A.; STAMPA, I.; GOMES, R. L. **Para além da quarentena**: reflexões sobre crise e pandemia. Rio de Janeiro: MV, 2020. p. 136-145.

GUILFORD, J. P. **Way beyond the IQ**: guide to improving intelligence and creativity. Buffalo: Creative Education Fundation, 1979.

HOYER, A. R. **A expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas**. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

IGARASHI, N. S.; FIGUEIREDO, L. R. U. **O processo ensino-aprendizagem no projeto de extensão Baú de Histórias**. São Paulo: Ed. Unesp, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

ISAKSEN, S. G. *et al.* A proposed model for the formation of creativity research. **Journal of Creative Behavior**, Buffalo, v. 75, p. 67-75, 1984.

JUNG, C. G. **Obras completas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

JUSTO, J. S. Criatividade no mundo contemporâneo. *In*: VASCONCELOS, M. S. (org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento novo**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 59-78.

LIMA, V. B. F. **Percepção de professores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação sobre criatividade em sua prática docente: limites e possibilidades**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2010.

LOPES, G. L. O. **A criatividade matemática de John Wallis na obra *Arithmetica Infinitorum*: contribuições para o ensino de cálculo diferencial e integral na licenciatura em matemática**. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARCELLO, T. M. S. B. **Trabalho docente e a emergência da imaginação e da criatividade na aprendizagem: possibilidades e desafios**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCONDES, I. M. **Criatividade em jogo na prática do professor de educação física: uma leitura em fenomenologia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

MARIANI, M. F. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 27-35, jun. 2005.

MASI, D. de. **Criatividade e grupos criativos: fantasia e concretude**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005a.

MASI, D. de. **Descoberta e invenção**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4310/2020**. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em: http://https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Série Histórica da Educação de Minas Gerais 2008/2017**. Belo Horizonte: SEE, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Regional de Ensino. **Dados escolarização regional**. Barbacena: SRE/MG, 2021.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, p. 139-153, 2018.

MIOTTO, G. S. **Linguagem corporal de expressão da criatividade e o seu (des)envolvimento na educação física**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 2010.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002a.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade na escola: três direções do trabalho. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006. p. 69-94.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Pensar, crear y transformar: desafios para la educación. *In*: SIMPÓSIO MULTIDISCIPLINAR PENSAR, CRIAR E TRANSFORMAR, 1., 2000, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Marcos, 2000. p. 15-26.

MONTENEGRO, M. E. A psicologia histórico-dialética: surgimento e contribuição. **Intermeio: revista do mestrado em educação**, Campo Grande, n. 20, p. 5-15, 2004.

MOSQUERA, J. J. M. A educação no terceiro milênio. **Revista de Educação**, Porto Alegre, p. 168-171, jun. 1977.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Criatividade: características da produção científica brasileira. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 261-270, 2007.

OLIVEIRA, B. R. *et al.* Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2021.

OLIVEIRA, C. T. **Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior**. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade na formação e atuação do professor do curso de Letras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 11, p. 223-237, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Congresso Ciência e Tradição: perspectivas transdisciplinares para o século XXI**. Paris: UNESCO, 1991.

PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PERIPOLLI, A. **Criatividade: caminho desenhante para altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a Lei**. 2010. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PIAGET, J. Criatividade. *In*: VASCONCELOS, M. S. (org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, J. A teoria de Piaget. *In*: MUSSEN, P. H. (org.). **Psicologia da criança: desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: EPU, 1975. v. 4, p. 71-117.

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-133, jun. 2008.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manuel de recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995.

REY, G. F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

RIBEIRO, O. L. C. **Complexidade e criatividade: um olhar transdisciplinar**. 2011. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2011.

RIO DE JANEIRO. Instituto Unibanco. **Perda de aprendizagem na pandemia**. Rio de Janeiro: INSPER, 2021. Disponível em: <http://https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudo-perda-de-aprendizagem-na-pandemia>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ROSA, M. M. G. S. **A ocupação racional da arte na educação formal: um estudo desde a perspectiva da criatividade**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

RUNCO, M. Personal creativity: definition and developmental issues. *In*: KAUFMAN, J. C.; BAER, J. (ed.). **Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues**. Cambridge: Jossey-Bass, 1996. p. 99-116.

SAKAMOTO, C. K. **A criatividade sob a luz da experiência**: a busca de uma visão integradora do fenômeno criativo. 1999. 296 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SENHORAS, E. M.; PAZ, A. C. O. **Livro eletrônico como meio de desenvolvimento institucional da Universidade Federal de Roraima**: educação no século XXI: tecnologias. Belo Horizonte: Poisson, 2019.

SOUZA, F. C. Criatividade e eficácia no ensino superior: percepções de estudantes e professores. **Teoria, Investigação e Prática**, Porto, v. 6, p. 189-213, 2001.

SOUZA, L. K. **Pesquisa com análise qualitativa de dados**: conhecendo a análise temática. Rio de Janeiro: Arquivos Brasileiros de Psicologia, 2019.

STEIN, M. I. **Stimulating creativity**. New York: Academic, 1974.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. The concept of creativity prospects and paradigms. *In*: STERNBERG, R. (ed.). **Handbook of creativity**. Melbourne: Cambridge University Press, 1999. chap. 1, p. 3-15.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999.

TORRANCE, E. P. **Criatividade**: medidas, testes e avaliações. São Paulo: IBRASA, 1976.

TREFFINGER, D. J.; RENZULLI, J. S.; FELDHUSEN, J. F. Problems in the assessment of creative thinking. **Journal of Creative Behavior**, Buffalo, v. 5, p. 104-112, 1987.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Suspensão das aulas e resposta à COVID-19**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 18 abr. 2021.

URQUIJO, S. **Criatividade**: relações entre as concepções Fatorialistas e Piagetiana. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

VAINSENER, S. A. **Criatividade em educação**: problemas e sugestões. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1982.

VELOSO, A. M. **Um espaço criativo e seu impacto na subjetividade**: um estudo com alunos calouros. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

VIRGOLIM, A. M. R. Criatividade e saúde mental: um desafio à escola. *In*: ALENCAR, E. M. L. S.; VIRGOLIM, A. M. R. (org.). **Criatividade**: expressão e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 43-69.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Imagination and creativity in childhood. **Soviet Psychology**: a journal of translations, Arlington, v. 28, n. 1, p. 84-96, 1990.

WECHSLER, S. M. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 179-188, 2002.

WOOLF, V. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZAKARIA, F. **Dez lições para o mundo pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

BIBLIOGRAFIAS

ALMEIDA, P. **A aprendizagem criativa em contextos não-formais: caracterização e processos subjetivos constitutivos**. 2015. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

ALMEIDA, W. S. **As estratégias de ensino como prática pedagógica: as representações sociais dos alunos do ensino superior de Patos de Minas**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

ALVES, A. E. **O que as crianças contam?** Narrativas de um grupo infantil. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

AMARAL, A. L. S. N. **A construção da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

ARAÚJO, C. G. **Um contexto inovador: a arte como base para o processo ensino aprendizagem na educação básica**. 2018. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

ARAÚJO, F. B. **Trabalho pedagógico e criatividade em matemática: um olhar a partir da prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

AZAMBUJA, I. K. **Criatividade e aprendizagem na educação de jovens e adultos: discussões a partir da teoria da subjetividade**. 2019. 255 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BARROS, T. C. **Indícios de práticas pedagógicas criativas no ciclo de alfabetização na escola de educação infantil “Professora Dalva Cerqueira Brito”**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

BATALHA, E. O. M. **A criatividade das crianças a partir da cultura da mídia no contexto de uma instituição de Educação Infantil de Natal/RN**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

BERNARDES, V. L. **Corpo sentido: corporeidade e a emergência de recursos subjetivos associados à criatividade**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Sinopse estatística da educação básica 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CARVALHO, A. T. **Criatividade compartilhada em matemática: do ato isolado ao ato solidário.** 2019. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

CARVALHO, A. T. **Relações entre criatividade, desempenho escolar e clima para criatividade nas aulas de matemática de estudantes do 5º ano do ensino fundamental.** 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

CASTILHOS, D. C. **Grupo de sensibilização e criatividade: espaço de retomada de bem-estar/autoimagem/autoestima de educadores.** 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CAVALCANTI, C. M. C. **Contribuições do *Design Thinking* para a concepção de interfaces de ambientes virtuais de aprendizagem virtuais de aprendizagem centradas no ser humano.** 2015. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAVALCANTI, M. M. P. **O desenvolvimento da criatividade profissional: compreensões possíveis na perspectiva da subjetividade.** 2018. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

COSTA, R. M. J. **Luz, câmera, ação: desenvolvimento da imaginação de crianças na educação infantil através do stop motion.** 2018. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

DOMINGUES, K. G. **Silêncio de Narciso: da relação do professor com o não-saber.** 2013. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

FARIAS, M. P. **Criatividade em matemática: um modelo preditivo considerando a percepção de alunos do ensino médio acerca das práticas docentes, a motivação para aprender e o conhecimento em relação à matemática.** 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

FERNANDES, G. L. S. **Aprendizes de ficção: a construção de histórias por crianças do ensino fundamental.** 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FERNANDES, V. L. P. **A criatividade no trabalho pedagógico do professor de Artes Visuais no ensino médio, no contexto da educação inclusiva.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

FONSECA, M. G. **Aulas baseadas em técnicas de criatividade: efeitos na criatividade, motivação e desempenho em matemática com estudantes do ensino médio.** 2019. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

FONSECA, M. G. **Construção e validação de instrumento de medida de criatividade no campo da matemática para estudantes concluintes da educação básica.** 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

HAHN, A. J. **A relevância da experiência e seu papel formativo: acontecimento, criatividade e continuidade interativa.** 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

KNOP, R. O. C. P. **Práticas pedagógicas com enfoque criativo: possibilidades e limites.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

KOSHINO, I. L. A. **Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético.** 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

LEITE, C. E. D. **A virtualidade na mediação simbólica e na linguagem sob o ponto de vista docente na aprendizagem.** 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIMA, S. M. P. **Inovação pedagógica, práticas pedagógicas inovadoras e concepções docentes no macrocampo iniciação científica e pesquisa do PROEMI.** 2017. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

LOFRANO, A. C. **O fator espontaneidade-criatividade na obra dos The Beatles.** 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MARTINS, A. R. Q. **Uma experiência de utilização da robótica educacional como provocadora do estado de flow visando potencializar a capacidade de resolução de problemas e a criatividade.** 2017. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

MARTINS, A. R. Q. **Usando o Scratch para potencializar o pensamento criativo em crianças do ensino fundamental.** 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

MATOS, F. B. **A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares.** 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MEDEIROS, K. P. **Já li muita coisa, então, eu posso inventar mais!:** a leitura literária e o desenvolvimento do pensamento criativo na infância. 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MORAES, G. M. L. **Percepção de professores de Língua Portuguesa sobre a criatividade em produções textuais.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2012.

MORAES, M. J. S. **Criatividade na formação continuada de professores do ensino fundamental: um desafio na contemporaneidade.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

- MORGON, M. T. **A necessidade da criatividade na Educação Básica: entraves e possibilidades.** 2013. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MUNIZ, L. S. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas interrelações com o desenvolvimento da subjetividade da criança.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.
- OLIVEIRA, C. S. **Processo criativo de estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação.** 2016. 314 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro Oeste, Maringá, 2016.
- OLIVEIRA, C. T. **Subjetividade social da sala de aula e criatividade na aprendizagem.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.
- OLIVEIRA, M. R. **Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares.** 2012. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- OLIVEIRA, Z. M. F. **Criatividade: concepções e procedimentos pedagógicos na Pós-Graduação *Stricto sensu*.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2012.
- PEDROSO, M. **Percursos formativos, corpo e processos de criação na formação de um profissional docente.** 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.
- PEREIRA, M. C. **A educação sensível como lugar de descoberta da imaginação.** 2019. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- PINHEIRO, E. O. **Dançando com gatos e pássaros: o movimento ecossistêmico da ludopoiese na educação infantil.** 2011. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- PINHO, E. M. C. **Escola criativa no Tocantins: um estímulo a religação dos saberes.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2014.
- SANMARTIN, S. M. **Arte do espaço criativo: práxis criadora de professores e alunos.** 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- SANTOS, E. N. *et al.* **Criatividade e inovação: otimizando uma ferramenta pedagógica.** **Revista Expressão**, Belo Horizonte, n. 5, 2020. Disponível em: <http://www.faculdadepromove.br/espressao/index.php/files/article/download/29/26>. Acesso em: 10 maio 2020.

SANTOS, F. A. A. **As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas**: o caso do programa do ensino médio inovador do RN. 2013. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SANTOS, M. R. C. **Dimensões lúdicas**: prescrito, ensinado e vivido. 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

SANTOS, M. S. S. **Criatividade na educação**: caminho para autonomia: um olhar a partir da Feira da Criatividade. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SILVA, M. A. **Arte e seu ensino**: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, S. A. O. **A roda de história na educação infantil**: a narrativa no contexto da valorização da identidade negra, criatividade e autoria de pensamento. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA, K. P. Q. **Práticas pedagógicas criativas**: uma perspectiva transdisciplinar na escola do século XXI. 2016. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

SPAGNOLO, C. **A formação continuada de professores**: o design thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica. 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

TÁVORA, F. O. F. **A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

TEIXEIRA, C. J. **A proposição de problemas como estratégia de aprendizagem da matemática**: uma ênfase sobre efetividade, colaboração e criatividade. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

TESTONI, L. A. **Caminhos criativos e elaboração de conhecimentos pedagógicos de conteúdo na formação inicial do professor de física**. 2013. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

TOSO, T. **Laboratórios de fabricação**: o processo criativo à luz da abstração reflexionante no ensino e aprendizagem de design. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, C. N. M. **Criatividade como espaço de escuta e reflexão na formação docente**. 2019. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VIEIRA, F. B. A. **Formação, subjetividade e criatividade**: elementos para construção de uma escola inclusiva. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

YOUNG, J. G. What is creativity? **Journal of Creative Behavior**, London, v. 19, p. 77-87, 1985.

APÊNDICE A – Transcrição das entrevistas

ENTREVISTA 1 – Professor Chopin

Pesq.: Boa noite, professor Chopin! De acordo, com o que conversamos anteriormente, eu e o professor Fábio estamos pesquisando a respeito da criatividade na educação. Então, gostaríamos muito de saber sua opinião, tendo em vista sua longa experiência como educador.

Chopin: Boa noite, prezada Desirée! É muito gratificante para mim, ter sido convidado para participar dessa pesquisa tão importante. Estamos vivendo um período atípico de em todas as áreas, né? Acho que nunca foi tão importante falar sobre criatividade, principalmente na área da educação.

A educação modela o mundo que vivemos, se ela não vai bem, pode ter certeza que o resto também não irá. Temo pelo que possa nos acontecer com essa pausa das aulas presenciais...

Pesq.: Professor, como foi seu processo de transição para o ensino remoto?

Chopin: Desirée, na instituição que eu trabalho, foi uma transição muito responsável e consciente. Logo quando as aulas foram encerradas, houveram treinamentos em série e reuniões pedagógicas, que eu particularmente achei que foram razoavelmente satisfatórios. Uma coisa muito nova para todo mundo. E não tinha muita opção né? Ou se fazia dessa forma ou não fazia nada. Então, coube a escola buscar alternativas para minimizar os impactos dessa realidade que está aí até hoje.

Nisso, montamos salas de aulas virtuais através do programa ***. Nessa sala de aula sempre nos reunimos com os alunos, nos horários de sempre. Por exemplo, eu dou aula para o 4º de manhã, então sempre às 10 para as 7, por aí, eu convido todos os meninos para as aulas.

Alguns pais não gostaram nada desse formato, só que não havia alternativa, né? Muitos foram até a secretária e reivindicaram por descontos ou até mesmo isenção da mensalidade paga à escola... Então o desafio de promover boas aulas e apresentar para as famílias que estávamos dando nosso melhor era importantíssimo.

Com as crianças não foi fácil, só que bem mais tranquilo do que com as famílias.... é isso?

Pesq.: Mas como foi receber a notícia de que em determinado momento não haveria mais aulas presenciais?

Chopin: Olha, eu particularmente não me sinto muito confortável em dar aula nesse meio digital. É uma coisa muito complicada. Acho que a proximidade humana, as interações sociais são importantes para o processo de aquisição de conhecimento.

Só que essa era a única alternativa para minimizar impactos maiores, como eu disse anteriormente. É obvio que não tem sido nada bom para os educandos, muito menos para nós educadores. Só que o que poderia ser feito? Nada, né? Eu já imaginava que no futuro o ser humano teria que buscar outras maneiras de promover a aquisição de conhecimento, só que não tinha ideia de que seria tão rápido...

Pesq.: Como foram os processos de reinvenção e criação na pandemia?

Chopin: Bem... é, eu acho que quanto mais jovem é o aluno, mais prejuízo está existindo. Não há uma certa maturidade do aluno, e até de certos profissionais, é claro que por causa da idade que eu leciono, não posso exigir muito deles. Contudo eu percebo que há um conforto por parte de certas famílias e até mesmo os professores, em estrar trabalhando em casa. É preciso uma seriedade maior por parte da família, e até mesmo da instituição, para que haja uma transmissão de conhecimento.

Eu poderia citar a experiência que eu tive num congresso esse ano, mas não acho que é isso que você quer, né?

Pesq.: Claro que pode, sinta-se à vontade...

Chopin: Eu tive um congresso online, e pra mim foi ótimo. Eu até sugeri que os próximos possam ser assim, independentemente de pandemia ou não. Foi ótimo.

Fiquei em casa, não gastei dinheiro com hotel, transporte, as aulas eu consegui assimilar até melhor do que presencialmente. Então, volto ao que eu falei na questão da maturidade.

Para a turma que eu leciono percebi que teve gente que não assistia. Eles entram na sala de aula virtual, as vezes eu pergunto alguma coisa para um aluno específico e ele simplesmente não me respondem. Então, é por isso que eu falei da questão da maturidade. Com os alunos de uma idade maior, talvez isso não aconteça.

Maturidade não só das crianças, mas também da família em entender que aquele momento da aula é importante. Que as crianças também estão numa etapa importante de aquisição de conhecimentos, talvez a mais importante de toda a vida.

A sensação que eu tenho é que tem sido uma temporada de férias. Entendeu? Então vai ser um caos. Quase dois anos sem aula. O que vai virar isso?

Pesq.: Você acha que eles se apropriaram da proposta? Como você tem avaliado o desempenho dos seus alunos?

Chopin: Bom, para aqueles que tem uma boa estrutura familiar, uma rede de apoio sólida, eu acho que essa ferramenta será boa e gerará bons frutos. Até porque a criança consegue perceber que a família está junto, isso é fundamental...

A família que deseja que seu filho aprenda, e o incentive nessa jornada, as aulas online não serão um obstáculo. O ensino remoto não é uma dificuldade, vai muito do que o indivíduo quer para ele.

Agora, como avaliação eu acho um caos. Não tem como eu avaliar se é o aluno ou a família que está fazendo para ele. Eu acho que ainda não existe uma metodologia segura, que impeça fraudes. A tecnologia, pelo menos no que eu acho, ainda não desenvolveu uma metodologia para avaliarmos nossos alunos. No presencial, é mais fácil, até porque o aluno tá ali na frente né?

Agora no digital, pelo menos eu, não consigo ver todos eles. Nem todos tem câmera, então as mães mandam fotos, só que quem me garante que foi feita no horário da aula? Minha sala tem 30 alunos, nem sei eu quisesse conseguiria tomar conta de todos eles com as câmeras ligadas. É complicado. É raro num dia só ter todos juntos me assistindo, as vezes tem 10, 20. E eu não consigo ver a reação de todos eles.

E isso num processo de educação é importante. Às vezes a criança tem uma dúvida, mas é tímida e não se expressa, como eu vou saber? A sala de aula já é um fator que contribui para o aprendizado, afinal de contas a criança se prepara para ir para a escola, ela coloca o uniforme, toma banho, escova os dentes, pega a mochila e vai, desde o maternal ela já tem consciência de que está lá para aprender coisas que não aprende em casa. É diferente.

Eu percebo que há também uma falta de consciência da família com as aulas remotas, muitas vezes o irmão mais velho entra no quarto na hora da aula, o telefone toca, o pai chama para sair, a vó chega e quer ver o netinho estudando, são fatores que distraem. É isso que eu tenho observado. Por isso reafirmo, que o indivíduo com mais idade não seja tão penalizado por isso, como as crianças têm sido. Em alguma situação talvez tenha até um ganho.

Eu sempre deixo minhas aulas gravadas, para que possam ser assistidas mais vezes. Caso tenha alguma intercorrência, e a criança não consiga assisti-la ao vivo, ela está lá para que não aconteça a perda de material. O congresso que eu falei antes, até hoje eu estou assistindo. Foi maravilhoso.

Pesq.: Entendi, professor. E quanto a criatividade? Você acha que é possível que os alunos sejam criativos nesse meio? Você já viu alguma coisa nesse sentido em suas aulas?

Chopin: Enquanto você está me perguntando, eu fiquei aqui pensando. A criatividade é uma característica humana, inata. Então, o tempo todo é preciso ser criativo para prender a atenção dos meus alunos, preciso o tempo todo pensar numa aula diferente para eles não percam o ânimo, até porque eu não tô vendo a reação do aluno, não sei se ele está dormindo, com dúvidas, prestando a atenção, é uma atmosfera muito fria.

O contato interpessoal é um feedback para o professor de que o aluno está realmente vivendo a aula. E vice-versa. O próprio aluno vê a dinamicidade do professor, só que no digital não...

Agora, com relação a criatividade, sem ela é impossível a vida na Terra. Eu acredito que estamos ainda muito embrionados nessa metodologia. Acho que mesmo depois que passe essa questão do corona, isso veio para ficar. O mesmo aconteceu no início dessas redes sociais, né? Ninguém entendia o que era, e agora estamos aí completamente imersos nesse mundo. Agora, como que vai ser criativo? Uma metodologia mais apurada para minimizar essa frieza? A gente precisa de algo que ao meu ver ainda não foi pensado.

Isso eu falo por mim, não tenho nenhum conhecimento nesse sentido. Mas, acho que de agora para frente cada vez mais se pensará nessas formas de ensino, temos que nos aprimorar. Acho que o grande salto da criatividade nessa perspectiva será nesse meio, minimizando os problemas que esse período de corona está nos proporcionando e aprimorando as potencialidades que esse formato de escola pode trazer.

Pesq.: Como então que você tem se aprimorado nas suas práticas?

Chopin: Bom, essa pergunta é muito interessante. Eu estou me descobrindo nisso. Até porque você não tem um controle de até onde o que você está apresentando para os alunos ficará ali. Na aula presencial era aquilo ali, não tínhamos celulares na sala gravando tudo.

Agora, no online você tem a oportunidade de mostrar para o mundo. Não que seja uma contravenção. Mas até que ponto isso é interessante? Será que isso pode trazer algum receio?

Porque eu tenho, sinto que minhas aulas ficaram mais engessadas. Quando eu estou numa mídia, tenho um extremo cuidado, não tenho a naturalidade que eu tinha no presencial. Não que eu fale ou aja de maneira incorreta, mas é um ambiente mais tenso a meu ver. Vivemos num mundo big brother né? É preciso ter cuidado...

ENTREVISTA 2 – Professora Beach

Pesq.: Boa noite, professora Beach! Conforme conversamos anteriormente, nossa pesquisa fala sobre práticas pedagógicas criativas nesse contexto de aulas remotas. Gostaríamos de saber como foi o seu processo de transição do presencial para o online, como que você recebeu a notícia de que as aulas seriam remotas.

Beach: Olha, não teve uma transição. A gente foi comunicada na véspera, tipo: amanhã não precisa vir, tá? Ficou tudo parado por 15, 20 dias... não. Na verdade, foi mais, 1 mês e meio; do dia 15 de março. E a gente começou no remoto em maio.

A transição do remoto foi assim: vamos fazer um grupo de *WhatsApp* e mandar a atividade por lá e é isso. Não teve uma estrutura, uma capacitação, nada.

Pesq.: E como você desenvolveu as atividades para passar no *WhatsApp*?

Beach: A princípio a gente não introduzia conteúdo do 3º ano. Ficou ali postando umas coisas de 2º ano, ou aquilo que chegou a ser trabalhado no presencial. E aí a gente fazia PDF com essas atividades, mas eram poucas, duas ou três por dia. E no final da semana deveria ter contemplado todos os conteúdos.

Pesq.: Tipo um reforço do que eles já sabiam?

Beach: Isso, no primeiro momento nada de novo. As atividades eram mandadas em PDF no celular e eles escreviam no caderno mesmo, porque a escola que eu trabalhava no ano passado não imprimia as atividades, pra ninguém.

Ai a gente complementava, com muito vídeo do YouTube com musiquinha, era o que dava e mandava. E no começo foi indo. A gente ia adaptando e eles tinham interesse, só que sempre perguntando: quando que volta tia? E nada de voltar. Ai logo veio a evasão.

Os alunos que já tinham um pouco de dificuldade, que eram problemáticos, desapareceram. Os que eram bons e interessados foram perdendo o interesse... (pausa) não era algo que provoca

um estímulo neles. Então começamos a introduzir material novo, com vídeo do YouTube. Aí mandava áudio explicando, quando surgiam dúvidas, ou alguma solicitação.

Pesq.: E eram as mães que conversavam com você, ou os próprios alunos?

Beach: Olha, geralmente eram os pais. Só que em um caso ou outro, as crianças gostavam de interagir. Por ser 3º ano, o nível de maturidade de algumas crianças ainda é bem baixo, alguns são bem pequenos.

Só que algumas, poucas, davam conta de fazer tudo sozinhas. Eu consegui perceber isso pelo tempo que tive com elas no presencial. É fácil de saber quando é mãe ou quando é a criança. Mas, a gente finge de bobo né? (risos)

Algumas tinham um suporte familiar ótimo. E tem isso, né? Quando a família dá suporte a criança é completamente diferente, ela é muito boa.

Só que a maioria não é assim, infelizmente. Muitas atividades vinham com letra de adulto. No caso, eram fotos. Foto do caderno feito. Só em alguma atividade muito específica que mandavam vídeos. Muito raro, tá? Se fosse uma atividade que precisasse mandar áudio de leitura, vídeo, alguma coisa que eu precisasse ver, eles simplesmente não mandavam. Atividade de motricidade, coisas que tem que ser feitas, eles não fazem. Você pode ligar, mandar áudio, mensagem o que for, explica que é importantíssima essa parte para eles, eles não fazem. Simplesmente, não faz.

Pesq.: E como você aprendeu a trabalhar nesse meio?

Beach: A gente foi tentando, buscando um jeito que ficasse melhor assim. Foi na tentativa mesmo... (pausa) A gente já fazia o planejamento dessa forma. No meu caso, eu já fazia meu planejamento e todas as minhas atividades digitadas, então só precisei mandar imprimir e deixar por conta da escola.

Mas, foi uma coisa complicada, porque você teve que abrir seu *WhatsApp* para a família e aí acabou o horário... porque eles ligam a qualquer hora, eles não têm horário. Então foi uma coisa difícil. Mas, nem tanto. Eu não tive tanta dificuldade de fazer essa coisa do online. Falo por mim. Sei de professores que não foram bem assim, não sabiam digitar.

Pesq.: Imagino! Professora, você já disse um pouco sobre isso. Mas, gostaria que falasse mais sobre quais foram seus processos de criação e reinvenção nas suas práticas pedagógicas. Você precisou criar alguma atividade diferente, para se adequar?

Beach: As atividades tinham que ser pensadas com aquilo que o aluno tinha dentro de casa. Não tinha muito o que fazer, eles não tinham recurso para isso. É uma escola de uma comunidade carente, então não adiantava pedir uma coisa muito colorida ou diferente, porque não tinham. Você tinha que pensar na casa deles.

É muito difícil eles conseguirem alguma coisa além. O que a gente viu é que eles foram abandonando, perdendo o ritmo de escola. Ainda mais nessa faixa etária, o adulto não dá muita importância. A realidade é essa. A família não se importa, então a criança se perde.

Os materiais diferentes que a escola oferece nas atividades é atrativo para eles. O contato com o professor é atrativo, com os colegas... (pausa) às vezes a criança vê o outro lendo, aí ela começa a querer ler também. A socialização, né? Quando em casa não tem essa referência, eles não se desenvolvem. O que eu percebo é que eles estão brincando na rua, assistindo desenho, nada que envolva aprendizagem.

Pesq.: E aqueles que no início você citou que já tinham uma capacidade, um apoio familiar melhor. Como eles se apropriaram dessa proposta?

Beach: No início foi muito bonitinho. Quando dava uma hora, eles pegavam o celular e diziam: “Tia, tá na hora. Já é uma hora. Vamos começar?”

Era como se fosse na escola mesmo. Interagiam no grupo, mandavam mensagem para os outros colegas para ver se tinha um mínimo de interação. Só que caiu na rotina, né? A ansiedade deles era em voltar, como isso não aconteceu, já era... Agora tanto faz. Já que não vai voltar mesmo, tanto faz, não quero mais.

Porque eles tinham uma rotina né? Acordavam, faziam o que tinha para ser feito e atarde iam para a escola. Quebrou a rotina.

Pesq.: E a sua rotina?

Beach: Bom, no ano passado eu enviava atividade de segunda a sexta, um vídeo diferente. Dava o horário, eu entrava no grupo, dava “Boa tarde”, explicava o que seria feito, mandava as

atividades e ficava esperando retorno. O que era raro, às vezes. No final, já não tinha muito. E dava cinco e meia, no ano passado, encerrava.

Só que não era bem assim. Alguns pais trabalhavam e chegavam em casa seis horas, para poder pegar e ver isso. Então, a gente acabou estendendo o horário, porque tinha que dar graças a Deus que apareceu e se interessou em saber o que o filho deveria fazer.

A escola *** não tinha recurso. Então era impossível fazer qualquer trabalho diferente desse grupo. Tinha alunos que não tinham celular, não tinham internet, não tinham nem luz em casa. O que a gente poderia fazer? Não adiantava acionar conselho tutelar para esses casos.

ENTREVISTA 3 – Professor Mozart

Pesq.: Boa noite, prezador professor! Conforme nossa conversa anterior à entrevista, nossa pesquisa trata do tema “criatividade e educação”. Nesse sentido, gostaríamos de saber o que você, na situação de educador, entende sobre o assunto.

Mozart: Bom... eu acho que a criatividade está associada a capacidade que os indivíduos possuem ao se deparar com situações inusitadas. (pausa) Os artistas são muito criativos, acho que a profissão facilita isso, dentro da sala de aula é um pouco mais complicado... principalmente no estado.

Pesq.: Entendo. Você diz que a sala de aula é um fator que de certa forma delimita o ato criador. Porém, estamos vivenciando uma pandemia, momento histórico em que a sala de aula passa para o espaço virtual. Como foi seu processo de transição para o ensino remoto?

Mozart: Olha, foi bem complexo. (risos) Lá por volta de agosto do ano passado, tive que me reestruturar emocionalmente e financeiramente para encarar as aulas. Perdi minha avó, que era como uma mãe, por conta do covid e me senti despreparado para lidar com as crianças que precisavam de mim. (suspira profundamente)

Eu trabalhava também em outra escola de manhã, sabe? Era uma creche, lá eu dava aula de música. Só que antes da pascoa fui mandado embora, sem nem um aviso prévio nem nada. Então, foi muito difícil ter cabeça para continuar com as crianças do 3º ano.

Mas elas precisavam de mim, o bairro é super carente. Você conhece o ***? Pois é! É lá... No início do ano passado a escola foi inundada por uma chuva e estávamos sem energia elétrica, antes da pandemia. A gente pensou em fazer rifas, bazares, para angariar fundos, não só para a

escola. Várias famílias tiveram suas casas arrasadas pelas chuvas. Só que não deu tempo. Nem sei como meus alunos ficaram... Só fui conseguir contato com a turma mesmo em setembro, após bater de casa em casa para saber quais mães tinham celulares ou acesso à internet para as aulas.

Lá pro finalzinho do ano consegui montar um grupo, com boa parte da turma, no zap e passar algumas atividades.

Minha sala era pra ter 19 alunos, só que consegui apenas 13. Mas, já tava bom.

Pesq.: A partir de toda dificuldade relatada, como e quais foram seus processos de reinvenção e criação na pandemia?

Mozart: Nossa... bom, com a perda do salário da creche, tive que começar a dar aula particular pra pagar as contas. Além do mais, minha avó me ajudava com o aluguel. De certa maneira acho que precisei ser criativo, né? (risos)

Montei uma página no *Instagram* para divulgar meu trabalho de professor particular, e até que consegui alguns alunos. Esses alunos vêm até aqui em casa para fazer as lições e aprender os que suas escolas passam.

Para a escola *** além do grupo no *zap*, precisei montar atividades semanais que ficavam na secretaria, esperando as mães buscarem. Eu vou falar do ano passado, ta?

Pesq.: Sem problemas! Fique à vontade.

Mozart: Sabe por que? Esse ano eu já peguei o jeito, então tem sido um pouquinho mais fácil. O estado montou um documento que tem nos orientado na produção das atividades. Imagina só como é difícil ensinar, por exemplo... ciências para o celular das mães e para uma folha de papel? Meu Deus...

Toda segunda eu deixo as atividades na secretaria da escola e mandou um lembrete no grupo. Duas mães eu sempre encontro no ponto do ônibus, quando estou indo entregar elas. Agora o resto? Passam semanas sem me responder, ou pegar as atividades.

Pesq.: Você se refere à turma de 19 alunos?

Mozart: Isso mesmo. É impressionante. Não sei o que vai acontecer com esses meninos. O conselho tutelar já foi acionado, mas como é pandemia tudo está mais difícil.

Só que não posso generalizar. Ao final do mês, sempre procuro fazer um balanço pessoal do aproveitamento da turma. Dos 13 que estavam no grupo, 9 me entregavam as atividades. Demorava, mas entregava. É claro que eu não posso esperar muito deles, muitos pais não tem dinheiro para colocar credito no celular ou tempo para ir buscar as atividades.

Essa pandemia tem sido muito triste, não só pelo lado da doença e das mortes. Mas, a educação tem tomado um rumo muito difícil. Só que você me perguntou outra coisa, né?

Pesq.: Sim (risos). Sinta-se à vontade para relatar como têm sido suas experiências com essa nova realidade da sala de aula.

Mozart: Bom, no primeiro momento eu precisei arrumar um espaço na minha casa para gravar alguns videozinhos, explicando as matérias e como as mães deveriam auxiliar as crianças no desenvolvimento das atividades.

Hoje, eu tenho um computador mais moderno, nele eu elaboro todas as atividades, as ilustrações eu monto no *Canva*. Acho isso muito importante para prender a atenção das crianças.

Eu sabia o convencional da informática, bem básico mesmo. Tive que assistir alguns tutoriais no *YouTube* para aprender a aprimorar a minha prática. Acho que é isso...

Pesq.: Para concluir, como você percebeu que as crianças se apropriaram dessa modalidade? Houve alguma manifestação do ato criador nesse contexto?

Mozart: Hmm poxa vida... acho que não. Observei muito a presença das mães nas atividades, seja por falta de paciência em ajudar o filho ou por medo de estarem fazendo errado. A falta de acesso à internet, a falta de estrutura nas casas dos alunos, também é um fator muito preponderante para que elas participem ou não. Me preocupo com os 6 que não conseguiram aderir a essa modalidade. Cheguei a ir até a casa deles, porém são famílias de extrema vulnerabilidade social.

Tive dois alunos que, eles mesmos me enviavam as atividades, faziam vídeos e conversavam comigo. Não sei se isso pode se encaixar em criatividade, ou se te ajuda em alguma coisa, mas eles foram os que mais se destacaram.

O que eu vi de potencial criativo foi isso. Duas crianças de 8 anos e pouquinho comprometidas com o conteúdo que eu passava, elas buscaram se manifestar dessa maneira. Elas aprenderam

a mexer no celular e conversar comigo... até mesmo nas aulas de educação física, quem estivesse por perto na hora da aula era convocado a filmá-las. Acho que é isso.

ENTREVISTA 4 – Professora Strozzi

Pesq.: Boa tarde, professora! De acordo com o que conversamos anteriormente, nossa pesquisa conversa com o fenômeno da criatividade aliada à educação. O que a senhora, na situação de professora, compreende sobre o assunto?

Strozzi: Olá, Desirée! Antes de mais nada, gostaria de te agradecer muito por lembrar de mim e me convidar para participar da sua pesquisa. Você não tem ideia da honra que é. Olha, para mim, a criatividade é uma maneira diferente de enxergar o mundo, de enxergar a vida. E na área da educação ela é fundamental, porque eu, como professora, preciso a todo momento estar preparada para lidar com o imprevisto, mesmo tendo um planejamento todo bem feitinho, toda sala tem aquele aluno que exige mais de nós e pra lidar com todas as expectativas desse aluno, é preciso ser muito criativa. (risos)

Pesq.: Professora, você possui uma grande experiência em sala de aula, né? Principalmente com crianças pequenas. A partir da realidade instaurada com a pandemia, como foi o seu processo de transição, do presencial para o digital?

Strozzi: Muito difícil. Até hoje tem sido. Eu não sei mexer em computador, muito menos em celular, tanto que estamos aqui conversando no telefone. Olha só como eu sou velha! (risos) Eu sei mexer no *WhatsApp*, é o que me mantém em contato com os meus alunos.

Em março, se não me engano dia 17, fomos dispensadas pela ***, que era diretora da escola na época, dizendo que em 14 dias voltaríamos ao normal. Então, a gente não precisava preparar nenhum tipo de atividade para os alunos, nada. A orientação era esperar a quarentena e seguir em frente depois desses dias.

Só que os 14 dias estão virando quase dois anos e eu acho que isso está longe de acabar. Acho que eu nunca mais irei trabalhar numa sala de aula mais... Uma pena. (pausa)

Depois de um mês e meio sem contato algum com as crianças, a coordenação pedagógica da escola nos enviou as orientações sobre o que deveríamos fazer. O Estado tinha produzido um documento para nos orientar, só que eu não consegui ver o que era preciso fazer por causa do acesso à internet. A *** me ligou e me passou o que eu teria que fazer. ‘Era’ basicamente atividades comuns, aí no grupo do zap eu tirava foto e mandava para os pais, essas atividades

eram pra meio que reforçar o que elas tinham aprendido no ano anterior. Fazia tudo a mão, e tirava foto. Isso eu sabia fazer (risos)

Lá pra agosto, se não estou enganada, foi necessário começar a introduzir novos conteúdos, a partir do RENANP, né? Aquele documento que o estado providenciou para nos ajudar.

Só que aí eu já tinha me acostumado com as tecnologias e porque tinha pedido ajuda ao meu vizinho, que entende de informática, para digitar as tarefinhas e me explicar como mandar áudios, vídeos essas coisas no grupo.

Esse ano a secretaria da escola já está digitando e imprimindo as atividades para os alunos que não têm acesso a computador em casa. Ano passado, graças a Deus, poucos ficaram sem estudar completamente.

Pesq.: Professora, atualmente como a senhora tem elaborado suas aulas?

Strozzi: Olha, como eu te falei, o *** não precisa me ajudar na digitação das atividades mais, então eu escrevo e deixo na secretaria. Lá elas imprimem e esperam as mães buscarem.

Continuo tendo o grupo do zap como linha direta com os pais, lá nesse grupo o *** me ajuda a enviar uns videozinhos de conteúdo para ajudar as mães na hora de fazer as atividades. Todo os dias, depois do almoço mando um áudio de boa tarde e me coloco a disposição, a participação diminuiu muito do início da pandemia para hoje... (pausa) mas, tá ótimo, pelo menos os que estão matriculados nesse ano, estão fazendo as tarefinhas.

Pesq.: Professora, a senhora mais ou menos já falou sobre isso, mas como tem sido seu processo de reinvenção e, até mesmo, criação na pandemia?

Strozzi: Desirée, acho que a reinvenção maior que eu tenho passado, com certeza é aprender a lidar com o celular. Eu não acreditava que seria possível... não só pra mim, pra ninguém. (pausa)

Sou das antigas, sabe? Pra mim, hora de estudar é hora de sentar, abrir o livro, pegar o lápis e borracha e escutar o que o professor está falando. Não saber como de fato as crianças estão fazendo essas atividades é complicado para uma professora antiga como eu. Eu precisei tirar o preconceito com o uso do celular e começar a aprender a viver com essa ferramenta.

Além disso, precisei e preciso ainda criar aulas nesse meio. Não acho que minhas aulas têm sido boas, sei de algumas colegas que fazem um verdadeiro espetáculo, só que elas relatam a mesma dificuldade de adesão dos alunos.

Não sei te dizer corretamente o que tem acontecido, não quero ser pessimista ou redundante, ou até mesmo falar bobeira... (pausa) mas as famílias são peças chave nessa realidade e não importa nós prepararmos uma aula maravilhosa, se as famílias não dão verdadeiro suporte para as crianças.

No final do ano passado, tivemos meio que uma reunião presencial com os pais. Fiquei o dia inteiro na escola recebendo as mães para conversar sobre o ano letivo das crianças e tirando dúvidas de como seria o próximo ano. Eu tinha 25 crianças, cheguei na escola às 7 da manhã e saí às 5 da tarde. Das 25 só 13 me procuraram, algumas me mandaram mensagem no zap e eu acabei ligando para ela pra conversarmos, outras nem quiseram saber. Muito desestimulante... (pausa) só que eu achei que voltaríamos para o presencial em fevereiro, então não liguei muito. Aos trancos e barrancos, consegui vencer o ano letivo (risos)

Pesq.: E as crianças, professoras? Como elas aderiram ao ensino remoto?

Strozzi: As minhas aulas voltaram ao normal, entre aspas, em maio, por aí... No início era muito bonitinho, alguns meninos todos os dias, 1 hora da tarde, me mandavam mensagem dizendo que já estavam prontos para estudar, tiravam fotos vestidos com o uniforme, fazendo atividades, era lindinho demais.

Só que eles sempre me perguntavam quanto tempo duraria os famigerados 14 dias. No início eu respondia que estava perto de acabar... (pausa) só que demoraram demais. E, claro, eles foram perdendo o interesse. Novamente, foi de extrema importância a participação das mães nessa empreitada.

Olha, Desirée pensando bem... (pausa) para que as crianças sejam criativas, né? Nessa realidade, é preciso ajuda da família. Acho que um ambiente acolhedor é muito importante para o aprendizado, não tem como se as famílias não nos ajudarem. Na minha sala, algumas crianças tiveram esse apoio, só que a maioria não...

No que eu posso afirmar, a adesão bacana foi no início. Depois foi caindo na normalidade e hoje eu observo, aquele feijão com arroz sendo feito, muitas vezes feito até pelos pais... Então, não sei te dizer se teve alguma coisa criativa nas crianças...Difícil, né? Queria te ajudar mais...

ENTREVISTA 5 – Professora Hensel

Pesq.: Boa noite, professora! Conforme nossa conversa anterior à entrevista, nossa pesquisa trata basicamente do tema “criatividade e educação”. Portanto, gostaríamos de saber o que você, na situação de educadora, entende sobre o assunto.

Hensel: Boa noite!! Bom, corrija-me se eu estiver errada, mas penso que a criatividade é uma habilidade que nós temos. Só que nem todos são. As relações interpessoais definem bastante isso, principalmente na infância. Uma criança que tem apoio familiar e escolar de qualidade, com certeza tem mais chances de ser criativa do que as outras.

Pesq.: Isso mesmo. Professora, você possui uma experiência considerável em sala de aula, seja nas aulas de português ou com sua turma do fundamental. Não é?

Hensel: Sim! Já tenho um tempinho de sala de aula. Logo quando me formei no ensino médio, naquela época era científico, condena a idade né? (risos) Fiz faculdade de enfermagem e trabalhei por 12 anos nos hospitais daqui. Era uma rotina louca, porque no fundo não me adaptava e queria algo mais tranquilo. Então, lá pros meus 20 de poucos eu decidi fazer letras. Minha irmã mais nova tinha acabado de se formar e estava no início da carreira de professora, completamente apaixonada pelo que estava fazendo.

Decidi embarcar nessa. Reduzi os plantões e encarei a faculdade. Não foi nada fácil. Mas, o tempo passou muito rápido e eu comecei a dar aulas para esses cursinhos pré-vestibulares, estava na moda na época. Abandonei a enfermagem e conforme ia pegando o jeito de dar aulas, eu me sentia mais fortalecida para encarar uma sala de aula formal, digamos.

Graças a Deus, consegui uma chance de trabalhar lá no *** e você conhece bem, né? Já estou lá há 15 anos, foi a melhor coisa que poderia ter me acontecido. Lá sou incentivada constantemente a me capacitar, mesmo durante a pandemia. Acho que nunca fiz tanto curso de formação continuada em toda minha vida profissional.

Pesq.: Professora, além desse vasto currículo, você também é pedagoga e dá aula para crianças?

Hensel: Sim!! Pois é... Geralmente minhas aulas da manhã vão até meio dia, meio dia e pouquinho, nisso eu ficava olhando as crianças chegarem para as aulas da tarde. Meu Deus! Eu achava aquilo demais. Já me peguei chorando várias vezes olhando as mães levarem suas filhas para a escola.

Eu não posso ser mãe, né? Meu casamento chegou num ponto difícilíssimo, precisávamos de ter um propósito.

Então, eu decidi fazer aquela “obtenção de novo título” sabe? E resolvi dar aulas para criancinhas. Participava da catequese lá na igreja, mas quis dar aula para crianças. Eu senti que precisava disso. Nisso já são 8 anos com crianças do primeiro ano a tarde. Continuo com as aulas da manhã também.

Pesq.: Professora, tendo em vista sua experiência de alguns anos dentro de sala de aula. como foi esse processo de transição do presencial para o virtual?

Hensel: Bom, de certa forma foi tranquilo. Graças a Deus. Num primeiro momento, nós imaginávamos que ficaríamos apenas 14 dias em casa. Então, não nos preocupamos muito. Só que isso foi esticando, esticando... até hoje né?

Então depois de 20 dias sem contato com os alunos, decidimos após um conselho de classe, *online* né? que cada professor faria uma reunião com suas respectivas “famílias”, com o objetivo de entender a rotina dos pais e apropriar nossas aulas a eles também. Tínhamos consciência de que sem apoio incondicional dos pais não seria possível desenvolver nenhum tipo de trabalho com as crianças.

A partir do que escutamos dos pais, outro conselho de classe foi feito. A coordenação pedagógica, em parceria com o desenvolvedor *** nos apresentou um aplicativo de sala de aula. Fizemos uns 7 encontros com o pessoal desenvolvedor. Depois de exatos 25 dias de quarentena, eu dei minha primeira aula para minha turminha.

Ver os rostinhos deles foi uma das maiores emoções da minha vida. Queria abraça-los e beijá-los demais. Tanto nas aulas de português, quanto com os pequenos, tive que explicá-los da importância do uso de máscaras, álcool gel, lavar as mãos, essas coisas que a gente já sabe...

Com o primeiro ano, começo exatamente às 13h e termino às 15h. Passo o conteúdo e monto vídeos com os temas das aulas. Após a participação deles, apresento pequenas atividades, algumas nós fazemos juntos e outras ficam como extra classe.

Como tenho 100% de contato com os pais, minha prática ficou muito bacana. Porque sempre busco articular as atividades de acordo com a disponibilidade deles também, nisso a adesão da turma é muito boa.

Pesq.: Que bacana, *Hensel!* Você já mais ou menos falou sobre isso. Mas, gostaria que você explicasse melhor como foram seus processos de criação, e até mesmo renovação nas aulas, durante a pandemia?

Hensel: olha, eu precisei aprender a dominar a internet e todas essas ferramentas digitais... *WhatsApp, Facebook* essas coisas eu sabia mexer. Mas, acessar um aplicativo de aula, montar vídeos, planejamento digital era demais. A sorte é que tive treinamento, ofertado pela escola, para conseguir me superar nesse desafio. Acho que a grande capacidade de reinvenção foi essa. Superar as dificuldades do online, de produzir online. Já o criar né?

Pesq.: Isso!

Hensel: Bom, eu tive que criar vídeos, musiquinhas, animações, brincadeiras remotas, para prender a atenção das crianças. Por mais que a aula durasse 2h, é muito complicado mantê-las com foco. Em datas comemorativas, tipo dia da árvore, dia do índio, folclore, essas coisas, eu até me fantasiava para que eles prestassem atenção. Quando eu percebia que estava perdendo eles, eu inventava uma moda (risos)

Pesq.: E como que as crianças se apropriaram da proposta?

Hensel: Tudo que é novidade é legal né? No início foi bem bacana. Depois elas começaram a desanimar, porque queriam a todo custo encontrar com os coleguinhas e isso no atual momento é impossível... Só que o apoio da família foi fundamental. Nossa, não sei o que seria de mim e dos demais professores sem os pais. Acho que aquela reunião que eu te disse, que fizemos logo no início, estreitou nossos laços.

Eles podem contar comigo, assim como eu conto com eles. Sempre que eu percebo alguma dificuldade, ou chateação nas crianças, eu pego e recorro para os pais. E assim vamos nos adaptando até essa pandemia acabar.