



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA

**CRIATIVIDADE COMO ESPAÇO DE ESCUTA E REFLEXÃO NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Rio de Janeiro

Janeiro 2019

CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA

INCLUSÃO, ÉTICA E INTERCULTURALIDADE

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARIA VITÓRIA CAMPOS MAMEDE MAIA

Criatividade como espaço de escuta e reflexão na formação docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro -
UFRJ como requisito do programa de doutorado.

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

N657c Nagem Marques Vieira, Camila
Criatividade como espaço de escuta e reflexão na
formação docente / Camila Nagem Marques Vieira. --
Rio de Janeiro, 2019.
330 f.

Orientadora: Maria Vitória Campos Mamede Maia.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2019.

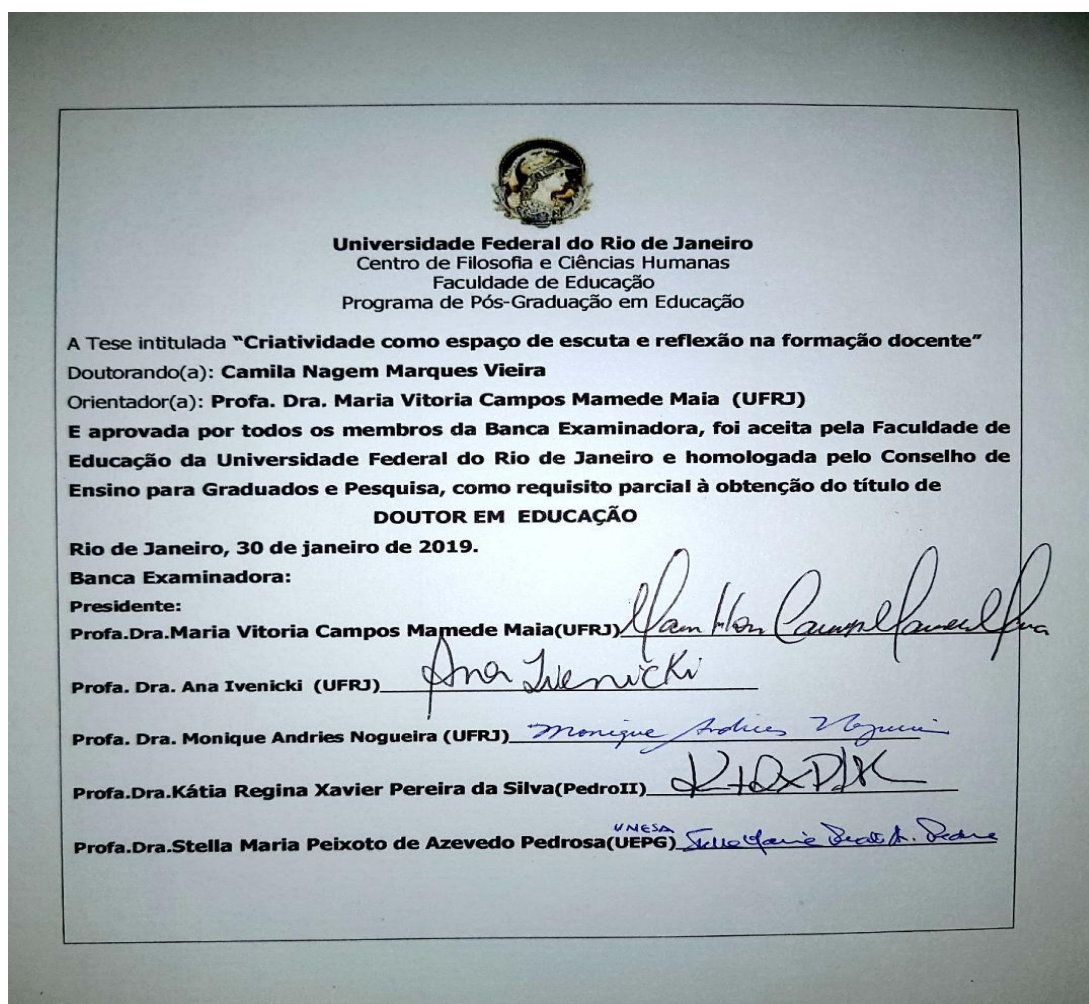
1. Criatividade Docente. 2. Formação Continuada.
3. Autoformação. 4. Winnicott. 5. Espaços de escuta e
reflexão docente. I. Campos Mamede Maia, Maria
Vitória, orient. II. Título.

CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA

CRIATIVIDADE COMO ESPAÇO DE ESCUTA E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em:



DEDICATÓRIA

Às escolas que *ainda* são gaiolas... e às escolas que são asas! Aos aprendentes e ensinantes que se empoderem de seus espaços e criem!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por ter me concedido a possibilidade de fazer em minha vida tantas coisas que eu amo.

Aos meus pais, Paulo e Denise, que sempre incentivaram a busca por conhecimento e me ensinaram a nunca desistir dos meus sonhos. Em especial, à minha mãe que nestes dez anos de academia sempre me orientou e aconselhou, sendo peça fundamental para minha persistência e crença que fazer pesquisa em educação é algo possível no Brasil.

Aos meus padrinhos, Marcus e Vânia, os primeiros pesquisadores com que tive contato. À minha avó, Licéa, e à minha sogra, Regina, pelo carinho, café, empenho e entendimento. Eu, Rodrigo e as meninas só conseguimos chegar aqui pelo apoio de vocês.

Ao meu marido, Rodrigo, que nestes dez anos, sonhou junto comigo, batalhou e abdicou de muitas coisas em prol deste sonho. Ouviu muitas vezes sobre temas que não conhecia, foi a congressos, fez viagens e cuidou por diversas vezes de nossas filhas, em nome do nosso amor e do meu desejo em pesquisar e estudar mais e mais. Sem você, nada disso seria possível, esta tese também é sua.

Às minhas filhas, razão do meu viver e minha fonte de inspiração. Em especial, à Manuela, minha filha mais velha, a qual desde pequena aprendeu a dividir a mãe com o computador e com as duras jornadas de trabalho no ensino público. Esta tese é sua e é a prova de que é possível equilibrar os filhos e as demandas acadêmicas. Mais empatia, por favor!

À minha orientadora e amiga, Vicky, escolhida ‘por mim’ e por nosso comum desejo em pensar a Criatividade na Educação. Nossos caminhos se cruzaram não na maternidade, mas no Lattes, o que para a pesquisa acadêmica é quase o mesmo. Agradeço a você por toda a paciência, empenho, crença e confiança em minhas loucuras de pesquisa. Nestes seis anos de convívio, aprendi a olhar para o indivíduo, aprendi a escrever, aprendi a pesquisar e a colaborar na formação de outros graças a você. Nossa parceria não acaba aqui, é apenas outro começo!

Aos pesquisadores do LUPEA, pela escuta e apoio dedicado a mim nestes quatro anos de doutorado. Agradeço em especial à Silvia, Jonathan, Cláudia, Natasha, Júlia, Sthefane, Célia e Carol, que me acompanharam na empreitada do curso de extensão. Aprendi muito com vocês.

À Silvia e Jonathan, pelas conversas, ideias, mensagens e tempo investido em nossa amizade, possível graças à pesquisa.

À Ana Luísa minha amiga de vida, exemplo de pesquisadora, de professora, de ser humano. Nosso Lattes e nossos caminhos só não são mais parecidos porque sou de Artes e você de Matemática. Obrigada por me aturar!

Ao Colégio Pedro II, por sua importância crucial em ser quem eu sou, por me proporcionar os melhores exemplos de docência, por direcionar minha caminhada na profissão, por me fazer acreditar e desejar fazer parte desta instituição. Em especial, às minhas diretoras Sandra, Ana Cristina e Tania, por me permitirem viver esse sonho. Por investir em mim e em minha pesquisa tantas e tantas vezes, por valorizar o professor e seus saberes e por nutrir em nós, docentes do CPPII, a vontade de compartilhar nossas práticas e experiências. Esta tese é nossa!

Ao PPGE/UFRJ e seus professores que me propiciaram leituras e aprendizagens fundamentais para minha formação como docente e pesquisadora. Em especial, agradeço à Ana Ivenicki e Giseli Cruz por seus ensinamentos e por todo carinho dedicado a mim e a minha pesquisa, todo meu investimento em metodologia e formação de professores foi semeado por vocês.

Aos meus alunos, todos aqueles os quais tive o prazer de dividir a sala de aula e me ensinaram como podemos juntos ir além das possibilidades e criar.

Aos professores, fonte de inspiração e motivação a esta tese, ela é por mim e por vocês. Nunca desistam! Juntos somos fortes e aqui, ninguém solta a mão de ninguém!

EPÍGRAFE

A criatividade é contagiosa.

Passe adiante.

Albert Einstein

RESUMO

VIEIRA, Camila Nagem Marques. **Criatividade como espaço de escuta e reflexão na formação docente**. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A formação continuada necessita ser fértil, deve funcionar como lócus de escuta e reflexão sendo ambiente suficientemente bom para gestar o brincar e a criatividade do aprendente em autoformação. Deste modo, defende-se a tese de que a criatividade docente está relacionada à garantia de espaços de escuta e reflexão nos quais o aprendente possa construir uma docência saudável e responsiva. Assim, pretende-se construir espaços de escuta e reflexão docente em relação ao significado da criatividade no contexto escolar. O aporte teórico utilizado se estrutura nos estudos de Winnicott (1957, 1975, 1983, 1987, 1990a, 1990b, 1996), as discussões de Nóvoa (1992, 2004), Schön (1992), Tardif (2014), Torre (2005, 2008) e Fernández (1991, 2001, 2010). De caráter teórico-prático, a pesquisa se desenhou a partir de um grupo operativo de ensino (BLEGER, 1993), atravessado pela concepção de pesquisa-formação (JOSSO, 2004). Composto por docentes da Educação Básica atuantes na cidade do Rio de Janeiro, os quais participavam de um curso de formação continuada sobre Criatividade e Educação, a proposta interventiva coletou dados sobre a percepção docente acerca de sua criatividade, além da construir espaços de formação e escuta docente. Deste modo, observou-se o investimento na criatividade como um mobilizador de saberes docentes que, em diálogo com a autoria de um professor reflexivo, foi capaz de formar docentes mais criativos e cientes de seu protagonismo. Uma vez que, docentes aptos a promover ambientes seguros e suficientes para seus alunos estão mais abertos a exercerem a liberdade de criar sob o olhar atento do cuidar. A partir dos relatos docentes, constatou-se uma grande necessidade de troca entre professores e alunos sobre o que seria ser criativo além da observação de que criatividade não foi tema contemplado pela formação da grande maioria. As motivações para inscrição no curso foram a busca por novos conhecimentos e a reciclagem pedagógica. Questões relacionadas ao início de carreira, a dificuldade de inserção profissional, a mudança de escola, a vontade de inovar ou a busca por aprovação em concurso público também surgiram. Por fim, conclui-se que os docentes foram capazes de agir criativamente e se mostraram mais abertos e confiantes para lidar com os desafios, as diversidades e surpresas de suas salas de aula de maneira mais flexível e saudável.

Palavras-chave: Criatividade docente, Formação Continuada, Autoformação, Winnicott, Espaços de escuta e reflexão docente.

ABSTRACT

VIEIRA, Camila Nagem Marques. **Creativity as a space for listening and reflection in teacher`s formation.** Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Continuing education needs to be fertile, it must function as a locus of listening and reflection, and it is environment enough to generate the playfulness and creativity of the learner in self-formation. In this way, Defends the thesis that teacher creativity is related to the guarantee of spaces of listening and reflection in which the learner can build a healthy and responsive teaching. Thus, it is intended to construct listening spaces and teacher reflection in relation to the meaning of creativity in the school context. The theoretical contribution used is structured in the studies of Winnicott (1957, 1975, 1983, 1987, 1990a, 1990b, 1996), discussions of Nóvoa (1992, 2004), Schön (1992), Tardif (2014), Torre (2005, 2008) and Fernández (1991, 2001, 2010). Theoretical-practical, the research was drawn from a teaching operating group (BLEGER, 1993), crossed by the research-training conception (JOSSO, 2004). It was composed by Basic Education teachers working in the city of Rio de Janeiro, who participated in a continuing education course on Creativity and Education. The intervention proposal collected data about teachers' perceptions about their creativity, as well as to build a space for teacher training and listening. In this way, it was observed that the investment in creativity as a teacher's knowledge mobilizer, dialoging with the authorship of a reflective practitioner, can improve teacher's more creative and aware of their protagonism. Since teachers who can provide safe and enough environments for their students are more open to exercising the freedom to create under the watchful eye of caring. From the teaching reports, it was found the need of exchange between teachers and students about what it would be to be creative, besides the fact that creativity was not an issue contemplated by the formation of the most of them. The motivations for enrollment in the course were the search for new knowledge and pedagogical recycling. Issues related to the beginning of the career, the difficulty of professional insertion, the change of school, the will to innovate or the search for approval in public competition also arose. As result, it was possible to conclude that teachers were able to act creatively and were more open and confident to dealing with challenges, diversities and surprises in their classrooms in more flexible and healthier ways.

Key words: Teaching creativity, Continuing Education, Self-training, Winnicott, Listening and reflection spaces.

RESUMEN

VIEIRA, Camila Nagem Marques. **Creatividad como espacio de escucha y reflexión en la formación docente**. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

La formación continuada necesita ser fértil, debe funcionar como locus de escucha y reflexión siendo un ambiente suficientemente bueno para gestar el juego y la creatividad del alumno en autoformación. De este modo, se defiende la tesis de que la creatividad docente está relacionada a la garantía de espacios de escucha y reflexión en los que el alumno pueda construir una docencia sana y responsiva. Así, se pretende construir espacios de escucha y reflexión docente en relación al significado de la creatividad en el contexto escolar. El aporte teórico utilizado se estructura en los estudios de Winnicott (1957, 1975, 1983, 1987, 1990a, 1990b, 1990b, 1996), las discusiones de Nóvoa (1992, 2004), Schön (1992), Tardif (2014), Torre (2005, 2008) y Fernández (1991, 2001, 2010). De carácter teórico-práctico, la investigación se diseñó a partir de un grupo operativo de enseñanza (BLEGER, 1993), atravesado por la concepción de investigación-formación (JOSSO, 2004). Compuesto por docentes de la Educación Básica actuantes en la ciudad de Río de Janeiro, los cuales participaban en un curso de formación continuada sobre la creatividad y la educación, la propuesta intervencionista recogió datos sobre la percepción docente acerca de su creatividad, además de construir espacios de formación y escucha enseñanza. De este modo, se observó la inversión en la creatividad como un movilizador de saberes docentes que, en diálogo con la autoría de un profesor reflexivo, fue capaz de formar docentes más creativos y conscientes de su protagonismo. Una vez que los docentes aptos para promover ambientes seguros y suficientes para sus alumnos están más abiertos a ejercer la libertad de crear bajo la mirada atenta del cuidar. A partir de los relatos docentes, se constató una gran necesidad de intercambio entre profesores y alumnos sobre lo que sería ser creativo además de la observación de que la creatividad no fue tema contemplado por la formación de la gran mayoría. Las motivaciones para inscripción en el curso fueron la búsqueda de nuevos conocimientos y el reciclaje pedagógico. Las cuestiones relacionadas al inicio de carrera, la dificultad de inserción profesional, el cambio de escuela, la voluntad de innovar o la búsqueda por aprobación en concurso público también surgieron. Por último, se concluye que los docentes fueron capaces de actuar creativamente y se mostraron más abiertos y confiados para hacer frente a los desafíos, las diversidades y sorpresas de sus aulas de manera más flexible y sana.

Palabras clave: Creatividad docente, Formación continua, Autoformación, Winnicott, Espacios de escucha y reflexión.

RESUMÉ

VIEIRA, Camila Nagem Marques. **La créativité en tant qu'espace d'écoute et de réflexion dans la formation des enseignants.** Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

L'éducation permanente doit être fertile, elle doit fonctionner comme un lieu d'écoute et de réflexion et c'est un environnement qui convient suffisamment pour engendrer l'esprit de jeu et la créativité de l'apprenant en auto-formation. Ainsi, la thèse est défendue que la créativité des enseignants est liée à la garantie d'espaces d'écoute et de réflexion dans lesquels l'apprenant peut construire un enseignement sain et réactif. Ainsi, il est prévu de construire des espaces d'écoute et de réflexion des enseignants en relation avec le sens de la créativité dans le contexte scolaire. La contribution théorique utilisée est structurée dans les études de Winnicott (1957, 1975, 1983, 1987, 1990a, 1990b, 1996b), Nóvoa (1992, 2004), Schön (1992), Tardif (2014), Torre (2008) et Fernández (1991, 2001, 2010). Théorique et pratique, la recherche a été conçue à partir d'un groupe d'exploitation enseignant (BLEGER, 1993), traversé par la conception recherche-formation (JOSSO, 2004). Composée par des enseignants en éducation de base de la ville de Rio de Janeiro ayant participé à un cours de formation continue sur la créativité et l'éducation, la proposition d'intervention a permis de collecter des données sur les perceptions des enseignants concernant leur créativité, ainsi que de créer des espaces pour l'écoute et l'écoute. professeur C'est ainsi que l'investissement dans la créativité a été perçu comme un facteur de mobilisation des connaissances des enseignants qui, en dialogue avec l'auteur d'un enseignant réflexif, était en mesure de former des enseignants plus créatifs et plus conscients de son rôle. Les enseignants qui sont en mesure de promouvoir des environnements sûrs et suffisants pour leurs élèves sont davantage disposés à exercer leur liberté de créer sous le regard attentif de la sollicitude. D'après les rapports pédagogiques, il existait un grand besoin d'échanges entre enseignants et étudiants sur ce que serait la créativité, outre l'observation selon laquelle la créativité n'était pas un problème envisagé par la formation de la grande majorité. Les motivations pour s'inscrire au cours étaient la recherche de nouvelles connaissances et le recyclage pédagogique. Des problèmes liés au début de carrière, à la difficulté d'insertion professionnelle, au changement d'école, à la volonté d'innover ou à la recherche d'un agrément en concurrence publique sont également apparus. Enfin, il a été conclu que les enseignants étaient capables d'agir de manière créative et étaient plus ouverts et confiants pour faire face aux défis, aux diversités et aux surprises de leurs classes de manière plus souple et plus saine.

Mots-clés: Créativité, Formation continue, Auto-formation, Winnicott, Espaces d'écoute et de réflexion

Figuras

Figura 1: Caixa dourada dos desejos	80
Figura 2: Auditório do PROPGPEC - oficina 01	82
Figura 3: A foca feliz (docente A – Luana).....	88
Figura 4: Pintando o 7 (docente B – Matina)	88
Figura 5: A Criatividade é o conhecimento (docente D).....	90
Figura 6: Criando (docente E)	90
Figura 7: Conexões Criativas (docente F - Manuela).....	93
Figura 8: Ideias e Inovações (docente G)	93
Figura 9: Ressignificações (docente H - Andréia).....	94
Figura 10: Conexões e Projeções (docente I- Nathana)	94
Figura 11: Solução (docente J)	95
Figura 12: A copiadora de ideias (docente K)	96
Figura 13: A luz da esperança (docente L- André)	97
Figura 14: Aventura (docente M)	98
Figura 15: Acreditar (docente N).....	98
Figura 16: Liberdade (docente O)	99
Figura 17: Liberdade (docente P- Bernardo).....	99
Figura 18: Navegando noutros mares... (docente Q - Isadora).....	100
Figura 19: Metamorfose (docente R).....	100
Figura 20: Axé (docente T- Bruna)	101
Figura 21: A diferença dos iguais (docente U- Giovana).....	101
Figura 22: A natureza é bela! (docente V- Talita).....	102
Figura 23: Amor pela natureza. (docente X)	102
Figura 24: Produções dos docentes e frases síntese	104
Figura 25: Sala de Reuniões - PROPGPEC - Oficina 2-5	106
Figura 26: Dinâmica de confecção de crachás - oficina 01	110
Figura 27: Crachás customizados dos pesquisadores	110
Figura 28: Objetos docentes	112
Figura 29: Docentes produzindo colagens - oficina 02	114
Figura 30: Colagens concluídas - oficina 02	115
Figura 31: Colagem Giovana.....	117

Figura 32: Colagem Carolina	118
Figura 33: Colagem Márcia	120
Figura 34: Colagem Nathana	122
Figura 35: Colagem André	124
Figura 36: Colagem Matina	127
Figura 37: Colagem Bernardo	130
Figura 38: Colagem Érica	133
Figura 39: Colagem de Luana	134
Figura 40: Colagens concluídas organizadas a partir das teias de relações	136
Figura 41: Faça sua cesta aqui - Fotografia Andréia	141
Figura 42: Bruna fotografia	144
Figura 43: Talita fotografia	147
Figura 44: Bruna fotografia	148
Figura 45: Silvana fotografia	148
Figura 46: Karina fotografia	149
Figura 47: Matina fotografia	149
Figura 48: Luana fotografia	150
Figura 49: Giovana fotografia	150
Figura 50: Bernardo fotografia	151
Figura 51: Diana fotografia	151
Figura 52: Érica fotografia	152
Figura 53: Docente abrindo seu envelope	162
Figura 54: Docente lendo os textos	163
Figura 55: Docente interferindo em xerox 01	163
Figura 56: Docente interferindo em xerox 02	164
Figura 57: Interferência André - oficina 04	165
Figura 58: Fotografia original de Andréia	165
Figura 59: Fotografia de Luana - tarefa 01	168
Figura 60: Interferência Luana - oficina 04	168
Figura 61: Interferência de Andréia	170
Figura 62: Interferência Giovana	172
Figura 63: Interferência Isadora	172
Figura 64: Interferência de Érica	173
Figura 65: Interferência de Márcia	173

Figura 66: Objeto quebra-cabeças	190
Figura 67: Objeto Dourado	193
Figura 68: Objeto - A Colheita da Criatividade	196
Figura 69: Sala de aula – Cap/UFRJ	200
Figura 70: Poema I encontrado na sala do CAp	201
Figura 71: Poema II encontrado no CAp	201
Figura 72: Docente escrevendo na lousa	202
Figura 73: Jogo 01 - processo de construção	215
Figura 74: Dado feito de papel	220
Figura 75: Dados produzidos pelo grupo	221
Figura 76: Jogo 03 - primeiras impressões	238
Figura 77: Jogo 03 - colocado no chão	238
Figura 78: Jogo 03 – pés e pinos	239
Figura 79: Jogos utilizados	249
Figura 80: Sudoku	249
Figura 81: Docentes jogando	249
Figura 82: Mapa Conceitual 1	253
Figura 83: Mapa Conceitual 1 – original	253
Figura 84: Mapa Conceitual 2	256
Figura 85: Mapa Conceitual 2 – original	256
Figura 86: Mapa Conceitual 3	258
Figura 87: Mapa Conceitual 3 – original	258
Figura 88: Mapa Conceitual 4	260
Figura 89: Mapa Conceitual Tese	262
Figura 90: Portfólio - Giovana	269
Figura 91: Portfólio - Andréia	271
Figura 92: Portfólio – Manuela	274
Figura 93: Portfólio – Bernardo	276
Figura 94: Portfólio – Márcia	281
Figura 95: Portfólio – Nathana	285
Figura 96: Portfólio - André	288
Figura 97: Portfólio – Luana	293
Figura 98: Portfólio - Luana	293
Figura 99: Sim...Há esperança!	296

Quadros

Quadro 1: Artigos Publicados 2015-2018	31
Quadro 2: Artigos Produzidos 2017-2018.....	31
Quadro 3: Capítulos de Livros Publicados	31
Quadro 4: Trabalhos publicados em Congressos	32
Quadro 5: Conceitos metodológicos.....	37
Quadro 6: Cronograma da tese	38
Quadro 7: Levantamento dos dados coletados	40
Quadro 8: Conteúdo Programático Curso	42
Quadro 9: Módulos do curso Criatividade e Educação	44
Quadro 10: Categorias de análise primária e conceitos metodológicos	45
Quadro 11: Professores por Sexo - Inep e Curso.....	46
Quadro 12: Perfil dos docentes concluintes	53
Quadro 13: Mapa Conceitual Tese	67
Quadro 14: Mapa Conceitual Tese Ampliado	69
Quadro 15: Livro-objeto aberto.....	72
Quadro 16: Conteúdo Programático - Módulo 1	73
Quadro 17: Leituras Indicadas - Módulo 1	74
Quadro 18: Questão aberta - Criatividade é... ..	75
Quadro 19: Oficina 01 – Mapa de Análises	79
Quadro 20: Mapa Oficina 01 – descrição.....	79
Quadro 21: Oficina 02 - Mapa de Análises	108
Quadro 22: Mapa Oficina 02 – descrição.....	108
Quadro 23: Objetos docentes.....	112
Quadro 24: Categorias dos objetos - oficina 02	112
Quadro 25: Apresentação Giovana.....	117
Quadro 26: Apresentação Carolina.....	118
Quadro 27: Apresentação Márcia	120
Quadro 28: Apresentação Nathana	122
Quadro 29: Apresentação André	123
Quadro 30: Apresentação Matina	126
Quadro 31: Apresentação Bernardo	129
Quadro 32: Apresentação Érica.....	131

Quadro 33: Apresentação Luana	133
Quadro 34: Tarefa 01 - Mapa de Análises.....	137
Quadro 35: Mapa Tarefa 01 – descrição	137
Quadro 36: Tarefa 01 - proposta.....	138
Quadro 37: Conteúdo Programático -Módulo 2	154
Quadro 38: Leituras indicadas - Módulo 2.....	154
Quadro 39: Oficina 04 - Mapa de Análises	160
Quadro 40: Mapa Oficina 04 – descrição.....	160
Quadro 41: Barreiras à criatividade.....	182
Quadro 42: Categorias das barreiras à criatividade	183
Quadro 43: Oficina 05 - Mapa de Análises	188
Quadro 44: Mapa Oficina 05 – descrição.....	188
Quadro 45: Conteúdo Programático - Módulo 3	202
Quadro 46: Leitura indicada - Módulo 3	202
Quadro 47: Tarefa 2.....	203
Quadro 48: Oficina 06 - Mapa de Análises	206
Quadro 49: Mapa Oficina 06 – descrição.....	206
Quadro 50: Grupos e Objetos – Jogo.....	210
Quadro 51: Regras do jogo 01	213
Quadro 52: Regras do jogo 02.....	219
Quadro 53: Regras do jogo 03.....	222
Quadro 54: Oficina 07 - Mapa de Análises	229
Quadro 55: Mapa Oficina 07 – descrição.....	229
Quadro 56: Jogos e seus jogadores.....	231
Quadro 57: Conteúdo Programático - Módulo 4	246
Quadro 58: Oficina 08 - Mapa de Análises	247
Quadro 59: Mapa Oficina 08 – descrição.....	247
Quadro 60: Mapa Conceitual 2.....	257
Quadro 61: Oficina 09 – Mapa de Análises	263
Quadro 62: Mapa Oficina 09 – descrição.....	263
Quadro 63: Categorias de Análise e docentes	266
Quadro 64: Caixa ourada – Giovana	268
Quadro 65: Caixa dourada – Andréia.....	271
Quadro 66: Caixa dourada – Manuela.....	273

Quadro 67: Caixa dourada – Bernardo	276
Quadro 68: Caixa dourada - Márcia	281
Quadro 69: Caixa dourada – Nathana.....	284
Quadro 70: Caixa dourada – André.....	288
Quadro 71: Caixa dourada – Luana.....	292
Quadro 72: Artigos Publicados.....	297
Quadro 73: Mapa Tese	298

Gráficos

Gráfico 1: Perfil dos docentes por idade	46
Gráfico 2: Formação dos docentes	47
Gráfico 3: Curso de Graduação dos docentes.....	48
Gráfico 4: Pós-Graduação dos docentes participantes	48
Gráfico 5: Atuação profissional dos docentes	49
Gráfico 6: Etapa de atuação na Educação Básica.....	49
Gráfico 7: Carreira docente	50

Tabelas

Tabela 1: Campos de atuação dos docentes.....	50
Tabela 2: Coeficiente de confiabilidade do questionário	55
Tabela 3: Grau de concordância para a categoria criatividade e educação	56
Tabela 4: Grau de concordância para a categoria formação.....	57
Tabela 5: Grau de concordância para a categoria trabalho docente	59

Siglas

ANPED/SE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -Regional Sudeste
CAP UFRJ	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CESPEB	Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica no Ensino de História
CPII	Colégio Pedro II
IBCP	Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal
ICC	Indicadores de Clima para a Criatividade
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MP	Medida Provisória
LUPEA	Criar & Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIBIAC	Bolsa de Iniciação Artística Cultural
PPGE/UFRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
PR-5	Pró-reitora de Extensão
PRD	Programa de residência docente
PROPGEPEC	Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
RUA	Registro Único de Ações de Extensão
Sigproj	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TCCLE	Termo de Consentimento e Cessão Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Anexos

Anexo 1: Parecer Consubstanciado CEP -Plataforma Brasil	315
Anexo 2: Parecer do Projeto Aprovado – Congregação UFRJ	318
Anexo 3: Cadastro - projeto Sigproj / UFRJ	319
Anexo 4: Projeto Aprovado CPII– completo	320

Apêndices

Apêndice 1: Oficina teste – CPII - Cronograma.....	324
Apêndice 2: Questionário docente.....	326
Apêndice 3: Termo de Consentimento e Cessão Livre e Esclarecido	331

SUMÁRIO

Figuras	13
Quadros	16
Gráficos.....	19
Tabelas	20
Siglas	21
Anexos.....	22
Apêndices.....	23
SUMÁRIO	24
INTRODUÇÃO	26
1. METODOLOGIA	33
1.1. SUJEITOS	37
1.2. PROCEDIMENTOS.....	38
1.3. INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS	39
1.3.1. Curso e Oficinas de formação continuada.....	40
1.4. METODOLOGIA E SISTEMATIZAÇÃO DE ANÁLISE DE DADOS	43
1.5. PERFIL DOS DOCENTES INSCRITOS	45
1.5.1. Perfil dos docentes concluintes	51
1.6. QUESTIONÁRIO – PARTE 2.....	54
2. UMA TEORIA EM CONSTRUÇÃO.....	61
2.1. FORMAÇÃO CONTINUADA, POR QUÊ?	61
2.2. CRIATIVIDADE COMO ESPAÇO DE ESCUTA E REFLEXÃO DOCENTE	64
2.3. MAPAS DE ANÁLISES: O LIVRO-OBJETO	70
3. ABRINDO ESPAÇOS E QUEBRANDO MITOS.....	73
3.1 O QUE EU ENTENDO POR CRIATIVIDADE? – OFICINA 01	74
3.1.1. O que os docentes entendem por Criatividade?	79
3.2 A CRIATIVIDADE PARA MIM E PARA VOCÊ – OFICINA 02	105
3.2.1. Quem é você como docente?	108
3.2.2. Objetos, Colagens, Docência e Histórias de Vida	116
3.3 FOTOGRAFIAS DOCENTES: AMBIENTE E CRIATIVIDADE – TAREFA 01	137

4. CONSTRUINDO LAÇOS: CRIATIVIDADE EM WINNICOTT E DOCÊNCIA	154
4.1. AMBIENTES SUFICIENTEMENTE BONS PARA APRENDER – OFICINA 04.....	160
4.2 O PROFESSOR-REFLEXIVO: BARREIRAS À CRIATIVIDADE – OFICINA 05	177
4.2.1. Criatividade e construção de objetos	188
5. A CRIATIVIDADE DOCENTE EM JOGO	199
5.1 O BRINCAR E O JOGO – OFICINA 06.....	206
5.1.1. Jogo 01: O que faço.....	212
5.1.2. Jogo 2: Objetivamente	219
5.1.3. Jogo 3: Corre-Corre	222
5.1.4. ‘Ninguém quer ser um Severino’ – limite e espaço na trajetória docente	225
5.2 SER UM DOCENTE CRIATIVO: O BRINCAR – OFICINA 07.....	229
5.2.1 Jogo 01: “O que eu faço...”	231
5.2.2 Jogo 02: “Objetivamente”	236
5.2.3 Jogo 03: “Corre-corre”	237
5.2.4 As rodas de conversa como espaços de escuta e reflexão docente.....	241
6. COMO CONSTRUIR ESPAÇOS SUFICIENTEMENTE BONS PARA ENSINAR/APRENDER?	246
6.1 JOGOS E MAPAS CONCEITUAIS – OFICINA 08	247
6.1.1. Hora de jogar... Quarto e Sudoku	248
6.1.2. Mapas conceituais... Refletindo aprendizagens.....	251
6.2 CRIATIVIDADE – ESPAÇOS DE ESCUTA E REFLEXÃO – OFICINA 09	263
6.2.1. Leve: Giovana, Andréia, Manuela e Bernardo	267
6.2.2. Feliz: Márcia, Nathana, André e Luana	280
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	295
REFERÊNCIAS.....	302
ANEXOS.....	314
APÊNDICES	324

INTRODUÇÃO

A criatividade é necessária à docência, porém é pouco abordada pelos espaços de formação, em especial pela formação continuada (MAIA; VIEIRA, 2017b; VIEIRA, 2018). Dando prosseguimento às pesquisas realizadas no mestrado, no qual busquei “analisar como a arte-educação, por meio do olhar da criatividade e da experiência estética, poderia ou não facilitar e contribuir para construção do desejo de saber e gestar um espaço no qual seja possível uma vivência criativa” (VIEIRA; MAIA, 2014, p. 1), nesta tese pretendo aprofundar a ideia de uma criatividade docente, acreditando que o brincar é capaz de propiciar a emergência de indivíduos autônomos, autores de si, capazes de aprender e ensinar de maneira criativa.

Segundo Alencar & Fleith (2003, p. 183), “(...) predomina entre professores uma concepção errônea de criatividade, considerando-a um dom, privilégio de poucos, presente apenas em grandes artistas, inventores e cientistas (...)”. Nas universidades e nos espaços de formação docente não há muita oportunidade de se estudar a teoria da criatividade ou de se ter contato com disciplinas que abordem temas similares, pois essas não são contempladas pelo currículo mínimo, restando, para muitos desses futuros profissionais, o senso comum. De acordo com Nachmanovitch (1993, p.23), “o conhecimento do processo criativo não substitui a criatividade, mas pode evitar que desistamos dela quando os desafios nos parecem excessivamente intimidadores (...)”

A formação continuada, por sua vez, necessita ser fértil, deve funcionar como lócus de escuta e reflexão sendo ambiente suficientemente bom para gestar o brincar e a criatividade do aprendente em autoformação¹. Deste modo, defendo a tese de que a criatividade docente está relacionada à garantia de espaços de escuta e reflexão nos quais o aprendente possa construir uma docência saudável² e responsiva.

Este trabalho de doutoramento é parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), inserido no

¹ O conceito de autoformação será aprofundado mais adiante, a partir de Josso (2004).

² Saudável, neste contexto, faz referência à construção de uma docência suficientemente boa para todos os sujeitos, ensinantes e aprendentes, na qual todos possam ensinar, aprender, conviver e estabelecer vínculos segundo seu tempo e singularidades. Um docente saudável em seu exercício profissional é o desejável para que o processo de ensino-aprendizagem se estabeleça de maneira também saudável. Desta maneira, saudável não está apenas relacionado às questões físicas do indivíduo ou do ambiente, mas de um equilíbrio entre as necessidades e as possibilidades sociais, afetivas e cognitivas dos sujeitos. (MAIA; VIEIRA, 2017a; FERNÁNDEZ, 2001)

escopo de interesse da linha de pesquisa *Inclusão, Ética & Interculturalidade*. O mesmo pretende colaborar para a literatura vigente, em especial para as temáticas criatividade docente, formação continuada, pesquisa-formação e criatividade no processo de ensino-aprendizagem.

A fim de tornar a Criatividade uma realidade na formação continuada docente, desenvolvi o curso de extensão, intitulado *Criatividade e Educação: espaços de escuta e reflexão docente*³, acreditando que as vivências construídas pelos docentes estimulam ou afastam a criatividade de suas salas de aula e influenciam a percepção que estes fazem de si e do significado de ensinar/aprender. Na proposta interventiva, produto deste doutoramento, pretendi coletar dados sobre a percepção docente acerca de sua criatividade e construir um espaço de escuta e reflexão docente. De caráter teórico-prático, esta tese apresenta uma teoria sobre a criatividade na formação docente, ilustrada e problematizada a partir da experiência de formação vivida. Entendo que “o ensinante é alguém que crê e quer que o aprendente aprenda” (FERNÁNDEZ, 2001, p.30), mas para tal é necessária a construção de um ambiente suficientemente bom⁴ e seguro para todos no qual seja possível criar. Ao definir como lócus a formação continuada, busco um espaço para a renovação, para a escuta e trocas pedagógicas, além da emergência, por meio da pesquisa-formação (JOSSO, 2004), de docentes mais seguros de suas práticas.

A partir de minhas vivências docentes e acadêmicas e dos relatos compartilhados no grupo de pesquisa, *Criar & Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem* (LUPEA), observei que a criatividade no contexto escolar é um tema ainda pouco explorado pela pesquisa acadêmica vigente⁵. “A mentalidade dos nossos professores é de que a criatividade somente é exercitada na expressão plástica dinâmica, quando se permite que os alunos ajam livremente” (TORRE, 2008, p.24). Ser criativo, em muitos casos, é entendido como sinônimo de: ‘professor-palhaço’, ‘professor-metido-a-colega-da-turma’, ‘professor-que-produz-material’

³ O Projeto de extensão *Criatividade e Educação: espaços de escuta e reflexão docente* foi aprovado pelo edital RUA-UFRJ-2016, sob o protocolo 228046.1188.125332.25032016 e coordenação da Professora Doutora Maria Vitória Campos Mamede Maia (ANEXO 3).

⁴ O conceito de ambiente suficientemente bom será discutido no capítulo 3 e faz referência à criatividade winnicottiana. Já o conceito espaço de escuta e reflexão, em construção nesta tese, se relaciona ao lugar no qual acontece a formação docente onde é possível a partir da escuta e da reflexão ser criativo. Ambas as ideias serão utilizadas, pois entendo que os espaços de escuta e reflexão são propícios para a emergência de ambientes suficientemente bons.

⁵ Ressalto, que apesar da expansão das pesquisas no contexto da pesquisa em educação, a Criatividade não é uma temática de abrangência, sendo restrita a alguns pesquisadores e/ou grupos de pesquisa. A relevância temática e as teses desenvolvidas relacionadas serão apresentadas no capítulo 1 e são discutidas em Vieira e Maia (2018).

ou característica restrita a determinadas áreas de conhecimento como: artes, música, literatura e educação física, consideradas como disciplinas que possuem tempo em seus currículos para explorar a criatividade. Estes entendimentos dialogam com uma perspectiva de hierarquização dos conteúdos e áreas disciplinares, que os considera mais ou menos valiosos para o contexto educacional e que, principalmente, desconhece o conceito de criatividade.

Para Torre (2008), a criatividade é uma exigência de nossos tempos, um compromisso social, sendo o desenvolvimento da criatividade o motor de novas orientações metodológicas. Para tanto, é necessário capacitar os professores sobre a necessidade e o significado da criatividade para o campo educacional e para a sociedade. Neste sentido, a promoção da criatividade não está em deixar fazer o que o aluno quiser ou quando quiser, não está apenas em determinadas disciplinas ou etapas da educação, não está restrito à disponibilidade de tempo⁶ e vontade de seus docentes. Por fim, “a criatividade não está nos conteúdos, mas na atitude frente a eles” (ibid, p. 27). A criatividade está em saber exercer sua liberdade de maneira a estabelecer sua autoria e protagonismo gerando aprendizagens para todos.

É importante esclarecer que uma abordagem criativa na escola não tem por objetivo retirar o espaço das disciplinas, mas motivar professores e alunos a desenvolverem novas formas de construir aprendizagens. Sendo assim, sua aplicação passa por questões ligadas a diversas instâncias, como a resistência/acolhimento da gestão escolar, a cobrança e os valores construídos pela comunidade em que a instituição se encontra e a formação dos profissionais da educação que nela atuam. Para que a criatividade colabore para a formação de vínculo entre professor e aluno com o objeto a ser conhecido é necessário que haja abertura, que a criatividade esteja presente no cotidiano docente de diversas maneiras, da Educação Infantil ao Ensino Médio, respeitando as especificidades e estruturas curriculares de cada uma das etapas da Educação Básica.

Como já mencionado, ser criativo não está restrito à produção de objetos de arte realizados por um artista ou gênio (BOHM, 2011). Agir criativamente significa desenvolver o potencial do ser humano, sua capacidade de solucionar problemas, compreender o mundo e intervir a partir de novas leituras na realidade vivida. Como nos aponta Ostrower (1977, p. 11), “criar é, basicamente, formar”, dar forma a fenômenos que foram percebidos e relacionados de modo novo a partir das habilidades expressivas, do pensamento e da imaginação. Nesse sentido, se a escola se propõe a desenvolver sujeitos ativos e conscientes de seus papéis na sociedade, é

⁶ O tempo, como barreira à criatividade, será discutido no capítulo 4.

necessária uma didática, uma metodologia de ensino que apresente experiências inovadoras e possibilitadoras de transformações, tendo como base o criar⁷.

Assim, a criatividade docente está relacionada à habilidade do educador em construir para si e seus educandos espaços nos quais seja possível vivenciar a liberdade de criar e a autoria do pensar. Para mim, ser criativo é ser capaz de promover espaços de ensinar e aprender suficientemente bons⁸ para todos. É ser flexível, autônomo, mas ciente de sua dependência⁹. É lidar com o outro, gestando espaços no qual todos experimentem, segundo seus próprios tempos e maneiras, a possibilidade de autoria. É cuidar sem sufocar, é manejar sem podar. (MAIA; VIEIRA, 2016a, 2017a; VIEIRA, 2018)

Diante disso, reitero a pertinência de discutir o entendimento da criatividade no contexto da formação continuada docente, em especial a percepção do professor, objetivando propiciar espaços de compartilhamento, reflexão e autoformação, por meio de um curso de extensão, aberto a professores atuantes na cidade do Rio de Janeiro¹⁰. Abaixo apresento os objetivos desta tese.

Objetivo Geral:

- Construir espaços de escuta e reflexão docente em relação ao significado da criatividade docente.

Objetivos específicos:

- Compreender a percepção de docentes acerca do significado e da necessidade da criatividade no contexto escolar dos quais participam;
- Observar como esses docentes se entendem como criativos ou não criativos em suas práticas;

⁷ Cabe ressaltar que a criatividade não é entendida por esta tese como uma metodologia, mas como elemento vital para a construção de metodologias de ensino e aprendizagem.

⁸ Ver nota de rodapé 4.

⁹ Dependência, neste contexto, faz referência à inter-relação de ensinantes e aprendentes na construção de aprendizagens.

¹⁰ A proposta interventiva (curso de extensão) e o questionário aplicado a estes professores serão melhor explicitados metodologicamente ao longo do capítulo 1.

- Propiciar espaços de escuta e reflexão docente em relação à criatividade, a partir de encontros/oficinas de formação continuada;
- Estimular a busca por conhecimento e o desenvolvimento de espaços de autoformação a partir das histórias de vida e da pesquisa-formação;
- Analisar, por meio dos relatos docentes, como a criatividade pode estar presente em suas salas de aula;

Diante o exposto, divido esta tese em seis capítulos. O primeiro é destinado ao desenho metodológico da pesquisa, apresentação dos sujeitos, dos instrumentos adotados e análise dos dados coletados pelo questionário aplicado aos docentes inscritos no curso. Dessa forma, abro a pesquisa conceituando o que entendo por grupo operativo de ensino e por pesquisa-formação de maneira a ilustrar o pano de fundo para a coleta de dados e o perfil dos docentes inscritos. O segundo capítulo, **Uma teoria em construção...**, tem por objetivo apresentar o modelo teórico defendido nesta tese, dialogando com os principais conceitos e autores utilizados. No terceiro capítulo, **Abrindo espaços e quebrando mitos**, analiso o entendimento dos docentes sobre criatividade, exponho as discussões teóricas e os dados provenientes das três primeiras oficinas do curso. No quarto capítulo, **Construindo Laços: Criatividade em Winnicott e Docência**, teço as relações entre criatividade, formação continuada e exercício da docência em diálogo com o conceito de pesquisa-formação. O quinto capítulo, **A Criatividade Docente em Jogo**, segue o terceiro módulo do curso, e as oficinas relacionadas a construção de jogos e mapas conceituais. Por fim, o sexto capítulo, **Como construir espaços suficientemente bons para ensinar/aprender?**, dialoga com o último módulo das oficinas, no qual discuto o constructo teórico a partir das histórias de vida e formação desses sujeitos.

Como pontuado por esta introdução, para a melhor compreensão da temática que propõe essa tese, é importante visualizar a criatividade como um campo real de pesquisa e produção de conhecimento, de maneira que seja possível, construir articulações que propiciem o avanço desta área e inspirem docentes e escolas na construção de práticas criativas. No decorrer destes quatro anos de pesquisa, com o intuito de consolidar a mesma e contribuir com o campo educacional, esta tese foi divulgada em revistas, livros e congressos, conforme descrito nos quadros que se seguem:

Artigos Publicados	Título	Autores	Revista	Qualis	Status
1	Criatividade e Educação: possibilidades de um campo de pesquisa.	Vieira; Maia, 2018	UFMA / Cadernos de Educação	A2	Publicado Vol. 25, No. 4 (2018)
2	O brincar e a criatividade como formas de lidar com a dificuldade de aprendizagem	Maia; Vieira, 2017a	Estácio / Revista Educação e Cultura Contemporânea	A2	Publicado Vol. 14, No. 35 (2017)
3	Criatividade docente: Winnicott e a construção de subjetividades	Maia; Vieira, 2016a	Revista Subjetividades / UNIFOR	C	Publicado /2016
4	Criatividade e educação: articulação possível?	Maia; Nagem, 2016	Revista Práticas da Educação Básica/ Colégio Pedro II	C	Publicado- 2016
5	Criatividade e educação: articulação possível?	Maia; Marques, 2017	Cadernos da Educação Básica	B5	Publicado - 2017
6	Arte e Natureza: currículo, vivências lúdicas e estéticas no ensino de Artes do Colégio Pedro II.	Vieira, 2015	Educação	sem avaliação	Publicado - 2015
7	A Estética como via de nutrir o saber.	Vieira; Maia, 2015	Tramas para reencantar o mundo	sem avaliação	Publicado - 2015

Quadro 1: Artigos Publicados 2015-2018

Fonte: Dados de pesquisa

Artigos Escritos	Título	Autores	Status
1	Criatividade é... o conceito de Criatividade a partir de textos e imagens docentes	Maia; Vieira	em revisão
2	Criatividade docente: a formação continuada como espaço de escuta, reflexão e diálogo multicultural	Maia; Vieira; Ivenicki	em revisão
3	O papel dos cursos de extensão na formação continuada docente	Maia; Vieira; Coimbra; Motta	em revisão

Quadro 2: Artigos Produzidos 2017-2018

Fonte: Dados de pesquisa

Capítulos de Livros	Título Capítulo	Autores	Livro	Editora	Status atual
1	Criatividade e Educação em foco: a formação continuada docente na extensão do Colégio Pedro II –VOL 7 – Formação de Professores	Maia; Vieira, 2017b	Coleção o Novo Velho Colégio Pedro II - Volume 7: Formação de Professores	Colégio Pedro II	2017
2	Criatividade e docência: possibilidades de um campo teórico-prático	Maia; Vieira, 2017c	Criatividade e Interdisciplinaridade – Volume 3	Pedro & João Editores	2017
3	Por que não nos percebemos como docentes criativos?	Maia; Vieira, 2017d	UP4 - Universidade e Participação: inclusão, ética e interculturalidade.	CRV	2017

Quadro 3: Capítulos de Livros Publicados

Fonte: Dados de pesquisa

Trabalhos Completos Publicados em Anais /Comunicações Orais		Autores	Evento	Local	Status
1	Criatividade e Educação: disputas e possibilidades de um campo.	Maia; Vieira, 2016b	12ª Reunião Científica Regional Sudeste da ANPED	Vitória, ES	publicado
2	Criatividade docente: a formação continuada como espaço de escuta e reflexão	Vieira, 2018	13ª Reunião Científica Regional Sudeste da ANPED	Campinas, SP	publicado

Quadro 4: Trabalhos publicados em Congressos

Fonte: Dados de pesquisa

No quadro 1, estão listados os artigos produzidos durante os quatro anos de doutorado, iniciados em 2015 com publicações em revistas não indexadas (VIEIRA; MAIA, 2015; VIEIRA, 2015). Em 2016, as publicações em revistas com qualis C (MAIA; VIEIRA, 2016a; MAIA; NAGEM, 2016). No ano de 2017, conseguimos nossa primeira publicação super qualis e uma B5 (MAIA; VIEIRA, 2017a; MAIA; MARQUES, 2017). Por fim, no último ano de doutorado conseguimos publicar uma segunda super qualis (VIEIRA, MAIA, 2018). O percurso aqui ilustrado, reflete ao meu ver a consolidação do trabalho de pesquisa defendido por esta tese, sendo as publicações o reconhecimento da temática como relevante para o meio acadêmico e para a educação.

O quadro 2, apresenta os artigos já produzidos, mas que precisam de ajustes para a submissão, indicando para o leitor os recortes pretendidos por mim para a divulgação dos resultados desta tese. O quadro 3, indica os 3 capítulos de livros publicados no ano de 2017, os quais buscam por recortes diversos discutir a relevância da temática criatividade docente para a educação. Além disso, destaco em Maia e Vieira (2017b), a apresentação teórico-metodológica do campo de pesquisa constituído por esta tese seguida de análise de dados. Este capítulo, parte da coletânea comemorativa do Colégio Pedro II, valida esta pesquisa e o curso de formação desenvolvido como práticas favoráveis à formação de professores e as ações de extensão desenvolvidas na instituição.

Por fim, o quadro 4 reúne os dois trabalhos apresentados nas reuniões regionais da Anped/SE, sendo Maia e Vieira (2016b) a discussão da relevância temática e Vieira (2018) a apresentação preliminar da tese e das categorias de análise definidas. As tabelas acima buscam fundamentar para o leitor os caminhos de pesquisa desenvolvidos. As publicações refletem o investimento na temática criatividade docente, além de colaborarem diretamente para a disseminação de conhecimento e da tese aqui apresentada.

1. METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a construção metodológica adotada por essa tese. A metodologia aplicada está pautada na abordagem qualitativa, por uma visão global dos acontecimentos entendendo que a observação realizada parte do interior dos fenômenos “tal como são percebidos, vivenciados ou organizados pelos que participam” (BLEGER, 1993, p. 88), tendo como cenário de partida e fato a ser observado: a percepção dos docentes participantes do curso de formação continuada sobre sua criatividade. Assim, entendo o sujeito pesquisado como ser multicultural repleto de singularidades, vivências (CANEN; OLIVEIRA, 2002; IVENICKI; CANEN, 2016). Ao trazer à cena este sujeito, pretendo compreender melhor a ideia de uma vivência criativa fundamental para a docência e para a construção de aprendizagens (VIEIRA, 2014).

O olhar qualitativo aproxima o pesquisador da realidade pesquisada, sem deixar de lado o rigor científico necessário à pesquisa acadêmica (GATTI; ANDRÉ, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), além de ser ambiente fértil para uma abordagem multicultural¹¹, centrada no sujeito e em suas histórias. Para tanto, desenvolvi um curso de extensão e formação continuada, definido pelo método de grupos operativos de ensino¹² (BLEGER, 1993; PICHON-RIVIÈRE, 2009) e atravessado pela concepção de pesquisa-formação (JOSSO, 2004; DAMIANI et al, 2013). O curso construído como um dos produtos dessa tese¹³ foi composto por oficinas para docentes atuantes na cidade do Rio de Janeiro e teve como título: *Criatividade e Educação – espaços de escuta e reflexão docente*¹⁴. A fim de garantir a ética, esta pesquisa foi submetida em 2016, na Plataforma Brasil, sendo suas etapas e procedimentos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número 56880916.4.0000.5582 (ANEXO 1).

O termo grupo operativo, cunhado por Pichon-Rivière (2009), é gestado em princípio pela área da psicologia e enfoca o trabalho em equipe a partir de um objetivo comum. A

¹¹ Destaco que o multiculturalismo, apesar de não se constituir lente primária teórica adotada por esta pesquisa, é mencionado por entender que as histórias de vida contadas evocam à cena o multiculturalismo. (FONTENELE, 2008)

¹² Ao analisar as obras de Bléger (1993) e Pichon-Rivière (2009), foram encontrados os termos grupo operativo e grupo operatório, acreditamos que se tratam de variações de tradução sendo ambas aceitas para o conceito *Operative Group*.

¹³ O outro produto dessa tese é a construção do conceito *espaço de escuta e reflexão docente*.

¹⁴ As oficinas serão apresentadas em subseção posterior (1.3.1), e o projeto do curso submetido ao Colégio Pedro II está disponível em anexo (ANEXO 4).

proposta operativa dialoga com o referencial que adoto nesta tese além de fomentar a análise das tarefas e das aprendizagens do grupo, o qual participa de um conjunto de situações e fenômenos em torno de um tema de ensino.

Segundo Bleger (1993, p. 55),

no ensino, o grupo operativo trabalha sobre um tópico de estudo dado, porém, enquanto o desenvolve, se forma nos diferentes aspectos do fator humano. Embora o grupo esteja concretamente aplicado a uma tarefa, o fator humano tem importância primordial, já que constitui o “instrumento de todos os instrumentos”. Não existe nenhum instrumento que funcione sem o ser humano.

Esta citação se aplica a esta tese pois entendo que o espaço de formação continuada do docente é, por si, espaço de ensino no qual o centro é o próprio sujeito; em que a tarefa proposta foi o estudo da criatividade no contexto educacional, tendo como ponto de partida a percepção dos docentes integrantes, ou seja, os diferentes aspectos do fator humano. Segundo Pichon-Rivière (2009), nos grupos operativos, a tarefa é o essencial ao processo grupal, de maneira a abordar os problemas da tarefa, a aprendizagem de caráter coletivo e os conflitos pessoais relacionados a ela. Assim, o seu diferencial é o fato desta metodologia não estar centrada no grupo como totalidade, mas na relação que os integrantes mantêm com a tarefa, estipulada previamente.

Cabe registrar que, durante a execução de um grupo operativo, “surtem certos tipos de dificuldades, de lacunas, de cortes na rede de comunicação, montantes de exigências que aparecem como sinais emergentes de obstáculos epistemológicos” (ibid., p. 274), fatores internos e externos que marcam a resistência à operatividade do grupo. Ao observar o contexto de pesquisa delimitado, entendo que os obstáculos epistemológicos vividos podem estar localizados não apenas da dificuldade de operar de uma situação para outra, de uma percepção de criatividade e educação para outra, mas podem ser provocados por fatores pessoais, sociais, históricos ou institucionais que comprometam, mesmo que momentaneamente, o todo. Assim, sobre os processos vividos destaco que,

com a técnica grupal, contribuem para a tarefa todos que estão comprometidos no grupo, cada um por sua experiência pessoal, por sua forma de ser e pela inter-relação que existe entre eles; num momento dado, vai ser conseguida uma passagem de uma estancada ou dilemática a uma situação de movimento ou dialética. O progresso é então possível e formulam-se novos problemas, novos aspectos, que levam o sujeito a poder aprender com maior liberdade mediante a ruptura do estereótipo, a poder dessa maneira estar num contínuo progresso. (ibid., p.279)

Outro elemento marcado é a definição de ensinagem apresentada por Bleger (1993), que dialoga com a perspectiva de *aprendensinagem* (FERNÁNDEZ, 1991) adotada por esta tese, a qual enfoca o dialogismo entre ensinar e aprender. Este conceito está pautado na construção de um espaço transicional¹⁵ no qual é possível emergir produtos criativos, frutos da relação ensinante e aprendente¹⁶. Ao adotar o termo *aprendensinagem*, Fernández (2010, p. 131), reconhece “o trânsito entre os sujeitos participantes do processo de aprender”, já que ensinar e aprender são faces da mesma moeda.

Por sua vez, a ideia de pesquisa-formação (JOSSO, 2004), encontra ressonância em pesquisas recentes as quais buscam, no espaço de formação docente, a construção do binômio pesquisa-formação. De influência europeia, especialmente trabalhada por pesquisadores da França e Suíça, as abordagens biográficas estão relacionadas à formação profissional. São, portanto, pontos da pesquisa-formação relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa: a participação efetiva dos sujeitos na concepção das atividades propostas, a flexibilização em relação aos conteúdos a serem estudados e a prioridade na formação e não na coleta de dados (PRADA, 2012).

A meu ver, a ideia de participação ativa proposta pela pesquisa-formação (JOSSO, 2004) dialoga com os conceitos de tarefa e de ensinagem defendidos pelos grupos operativos (PICHON-RIVIÈRE, 2009), pois é na formação construída pela ação dos sujeitos sob a tarefa que se chega ao conhecimento. Assim, é no ato de formar-se que se desenvolve a pesquisa. Ou, como afirma Longarezi e Silva (2013, p. 223),

a pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas na perspectiva que defendemos se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política.

Sendo assim, defendo um modelo de curso de extensão como espaço de escuta e reflexão docente, por considerá-lo propício para a construção de locais de pesquisa-formação.

¹⁵ O conceito de espaço transicional será abordado nos capítulos 3 e 4.

¹⁶ O conceito de ensinante e aprendente será abordado no capítulo 3.

Este formato parte do princípio de que os sujeitos – pesquisadores e docentes – refletem e produzem conhecimento no exercício da escuta¹⁷ um do outro.

Segundo Josso (2004), nos últimos quinze anos, as abordagens de história de vida e pesquisa-formação vêm apontando para dois objetivos básicos, que seriam: a mudança de posicionamento do pesquisador e a delimitação de um novo território de reflexão que abrange a formação e a autoformação. Assim, a pesquisa-formação é uma opção metodológica que mobiliza “subjetividades como modo de produção do saber e a intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores dos relatos”. (ibid., p. 23) Este é o grande desafio epistemológico desta metodologia, que se aventura no sujeito e parte de suas histórias como caminho de formação. Assim,

a originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (ibid., p. 25)

É na formação de adultos que se origina o objeto chamado pela autora de formação ou de autoformação, pois se trata de um aprendente-adulto, o qual questiona e desafia a relação pedagógica que se processa “entre adultos”, sendo este sujeito autor de seu processo de aprendizagem. Ao trazer o ponto de vista do aprendente para a compreensão dos processos de formação, estabelecemos contato com suas subjetividades e com conceitos como “processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade”. (ibid., p. 38)

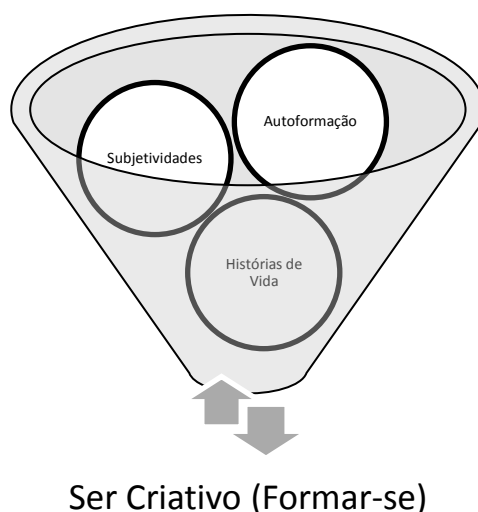
Mais do que isso, a experiência da pesquisa-formação enquanto saber pelo fazer, ou saber-fazer, está em aprender a resolver problemas associados a formulações teóricas, tornando-a uma experiência prática e formadora, entendida como

uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros”. (ibid., p.39)

A articulação dessas duas metodologias de pesquisa me permitiu olhar para o campo de intervenção segundo a coerência e a unidade defendidas pelo grupo operativo em torno da tarefa de formar-se (PICHON-RIVIÈRE, 2009). Deste modo, são pontos metodológicos de partida e

¹⁷ O conceito de escuta será melhor apresentado no capítulo 4.

chegada considerados por esta pesquisa: os processos de autoformação, as subjetividades e as histórias de vida dos sujeitos envolvidos. (JOSSO, 2004)



Quadro 5: Conceitos metodológicos
Fonte: Dados de pesquisa

O quadro acima elenca os conceitos considerados a todo o momento, partimos por definição teórica de um *ser* potencialmente *criativo*, o qual se insere no curso com o intuito de *formar-se*. Porém, acredito ser de grande necessidade lembrar que estes indivíduos possuem complexidades e carregam consigo: histórias de vida, subjetividades e particulares caminhos de autoformação os quais implicam diretamente na forma como são, pensam e agem. O diagrama permite considerar metodologicamente a complexidade dos sujeitos e colabora, a meu ver, para o processo interventivo, para o tratamento e análise dos dados.

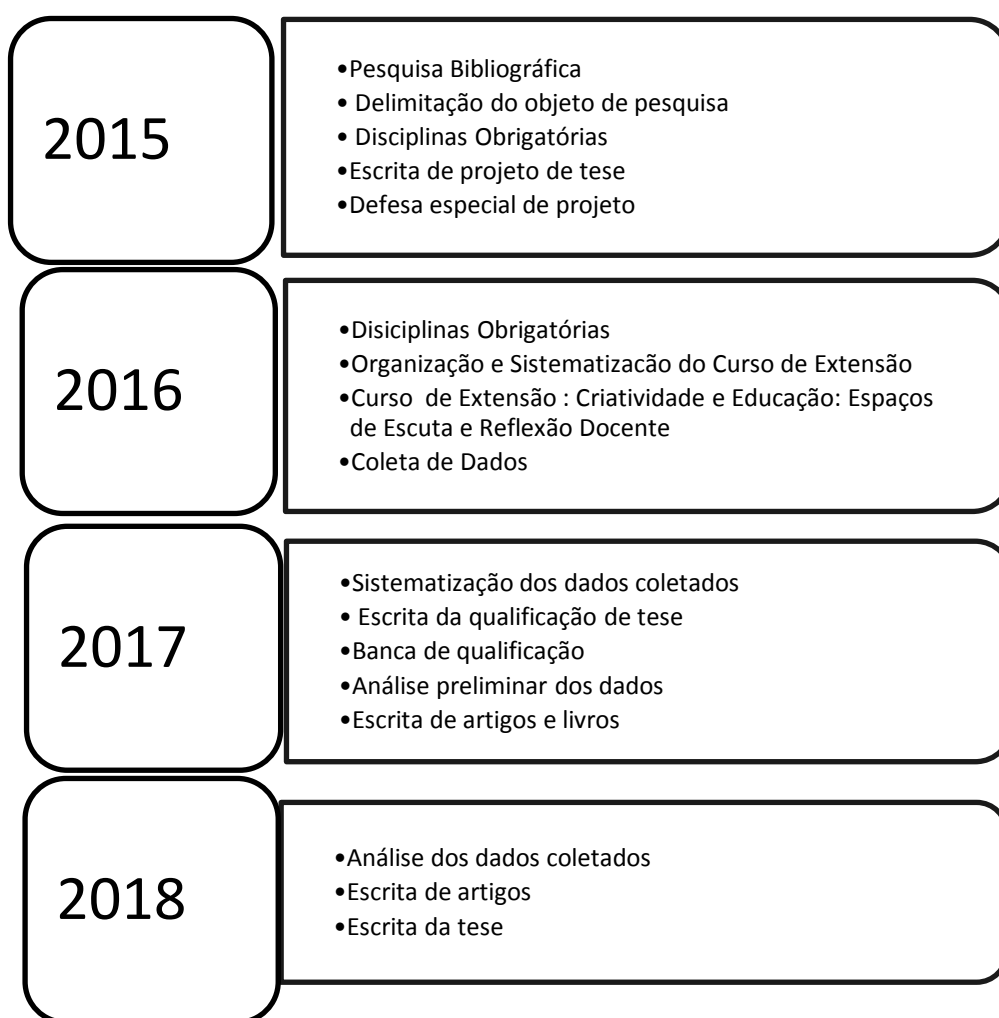
1.1. SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa são vinte e três docentes¹⁸ da Educação Básica, atuantes na rede pública e/ou privada da cidade do Rio de Janeiro e que participaram do curso de extensão *Criatividade e Educação: espaços de escuta e reflexão docente*.

¹⁸ Na coleta de dados em torno de 44 docentes participaram de algum modo das oficinas e dos questionários aplicados, 23 foram os docentes que estiveram presentes nas oficinas do curso. Porém, para análise da tese priorizarei as histórias de vida e as produções dos 14 docentes concluintes, sendo os demais dados considerados secundários e utilizados para ilustrar questões específicas como os questionários ou corroborar dados.

1.2. PROCEDIMENTOS

Em quatro anos de pesquisa, esta tese passou por diversas etapas as quais priorizaram diferentes enfoques, sejam eles a problemática de pesquisa, a relevância do tema, sua definição metodológica, o desenho teórico, a intervenção em campo e a análise dos dados. Acredito que para o bom andamento do rigor desta tese, todos possuem sua importância e caminham lado a lado para a concretização dos objetivos de pesquisa. Para que o tempo de cada uma destas fosse adequado, aponto a importância do cronograma de tese como ferramenta estruturante. Abaixo apresento o cronograma síntese dos procedimentos adotados em sua construção:



Quadro 6: Cronograma da tese
Fonte: Dados de pesquisa

No ano de 2015 direcionei a problemática de pesquisa e estruturação do campo teórico. No primeiro semestre de 2016, a partir da banca de avaliação do projeto e das leituras feitas e disciplinas cursadas, iniciei a produção da proposta interventiva, materializada no curso de

extensão. Especificamente, neste segundo ano de pesquisa, desenvolvi as oficinas teste em diferentes locais de formação, como Universidade (UFRJ) e Escola (Encontros de Formação Docente - Colégio Pedro II), importantes para a validação de formulários e oficinas aplicados no segundo semestre do ano em questão, com o desenvolvimento do curso *Criatividade e Educação*.

O ano de 2017 esteve direcionado para o tratamento e pré-análise dos dados coletados, escrita da qualificação da tese, de artigos e de capítulos de livros sobre a temática estudada. O último ano de doutoramento foi utilizado para a análise dos dados, escrita da tese, de artigos e participação do Encontro Regional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Sudeste (ANPED/SE), visando à divulgação dos primeiros resultados.

1.3. INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Os caminhos metodológicos delineados colaboraram para a sua viabilidade técnica sendo apresentado, neste momento, uma pesquisa em conclusão¹⁹. Entre 2015 e 2016, realizei as ações interventivas, sendo estas: duas oficinas para docentes, um curso de formação continuada (9 oficinas) e uma oficina extra (oficina 10). Utilizei variados instrumentos de pesquisa, por acreditar que estes seriam complementares entre si e colaborariam para a compreensão do curso, dos sujeitos e das nuances de seus relatos. Abaixo listo os instrumentos, sua descrição e os dados coletados:

¹⁹ Acredito que novas análises e versões desta pesquisa podem e devem ser desenvolvidas, dando prosseguimento a este estudo.

Instrumentos	Descrição	Dados coletados
Questionários²⁰	Questionário aplicado aos docentes participantes das oficinas e curso de formação continuada	44 respondentes
Fotografias	Imagens capturadas pela equipe de pesquisa durante as oficinas e curso de formação continuada	12 oficinas – 800 fotografias em média
Vídeos	Vídeos capturados durante as oficinas e curso de formação continuada	12 oficinas – 12 horas de gravação em média
Trabalhos realizados pelos docentes	Trabalhos gráficos, fotografias, relatórios e jogos realizados durante as oficinas e curso de formação continuada.	12 oficinas – 100 produções coletivas e individuais em média
Relatórios de pesquisa	Relatórios de observação e análises produzidas pela equipe de pesquisa envolvida no curso de formação continuada	10 oficinas – 20 relatórios –em média 2 relatórios de pesquisadores diferentes por oficina
Portfólios	Portfólios individuais entregues aos docentes ao fim do curso de formação continuada com os trabalhos e imagens produzidas por eles	14 portfólios dos docentes que concluíram o curso

Quadro 7: Levantamento dos dados coletados
Fonte: Dados de pesquisa

1.3.1. Curso e Oficinas de formação continuada

Este momento da pesquisa se constitui em um dos produtos e na intervenção realizada por esta tese. O formato de oficinas de formação continuada, associado ao curso de extensão, foi pensado a partir das categorias primárias pretendidas: criatividade, docência e espaços de escuta e reflexão. Desta maneira, com sua implementação pretendi observar se a criatividade docente se amplia com a garantia de espaços de escuta e reflexão na formação continuada, sendo capaz de promover uma docência saudável e responsiva. O curso de extensão, com carga horária de 45 horas, foi submetido à apreciação das instâncias deliberativas da Faculdade de Educação, tendo obtido parecer positivo para o seu prosseguimento como projeto de extensão (ANEXO 2). Em seguida, o submeti à plataforma Sigproj – UFRJ, no edital RUA 2016 (Registro Único de Ações de Extensão), sendo esta ação de extensão recomendada pela Pró-Reitoria de Extensão (PR-5) para ser executada no segundo semestre de 2016. (ANEXO 3).

²⁰ Os questionários serão apresentados mais adiante neste capítulo.

Com as oficinas de formação continuada/extensão pretendi:

- Observar como por meio de suas ações e falas estes docentes se entendem como criativos ou não criativos em suas práticas;
- Analisar em que medida, segundo estes docentes, a criatividade está ou não presente em suas vivências e salas de aula;
- Propiciar espaços de escuta e reflexão docente em relação à criatividade, a partir dos encontros/oficinas de formação continuada;

Em setembro de 2016, iniciamos o curso Criatividade e Educação: espaços de escuta e reflexão docente, aberto para 30 docentes pela UFRJ e acolhido pela Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Culturas do Colégio Pedro II (PROPGPEC). A segunda instituição ficou responsável pela estrutura de divulgação, inscrição e ambientação do mesmo. Já o corpo docente, o planejamento e logística das oficinas e a coleta de dados foi de responsabilidade da UFRJ, protagonizado pelos pesquisadores do LUPEA. Integravam a equipe de pesquisa: uma doutora, duas doutorandas, um mestrando, duas pedagogas e três graduandas em pedagogia, sendo uma bolsista de extensão e outra bolsista PIBIAC (Programa de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural).

As oficinas foram ministradas por mim e pela Prof.^a Dr.^a Maria Vitória Campos Mamede Maia, com a colaboração dos demais pesquisadores. Realizávamos os encontros às quintas-feiras, quinzenalmente, das 18 horas às 21 horas e 30 minutos, durante três meses, parte acolhido pelo PROPGPEC no Colégio Pedro II – Campus São Cristóvão II e parte pelo Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ).

O curso, segundo o modelo operativo de ensino, parte de um grupo fixo de trabalho, o qual necessita de um processo interventivo de média/ longa duração por meio de encontros regulares em torno do tema (BLEGER, 1993). De maneira a propiciar melhores espaços de escuta e reflexão, o grupo formado não poderia ser extenso, composto, portanto, de 15 a 30 docentes, pois, compreendia a necessidade de coesão do grupo e a manutenção dos participantes ao longo do processo de trabalho. Já a possível ausência, a desistência de algum participante ou as mudanças advindas de questões externas eram entendidas como obstáculos epistemológicos e dados de pesquisa. (BLEGER, 1993)

Para construção dos encontros (oficinas), utilizei como referência as experiências do LUPEA e as pesquisas de Maia (2016, 2014, 2011, 2009), Vieira (2014), Alencar (2009), Alencar, Bruno-Faria e Fleith (2010) e Araújo (2009), entre outros, em especial os instrumentos

e atividades propostas por estes autores sobre o tema criatividade e educação. Testei um primeiro modelo de oficina no Encontro de Formação Docente do Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo I²¹, em outubro de 2015. Desenvolvi um segundo teste com a turma da disciplina de Criatividade e Educação (PPGE/UFRJ). Em momento posterior, analisamos a oficina, o questionário e os dados coletados em reunião do LUPEA de maneira a colaborar para a melhoria das mesmas. Ao aplicar as oficinas teste utilizei evento único e um tempo menor ou semelhante ao pretendido no curso, porém, tive o cuidado de preservar a estrutura utilizada, os elementos plásticos, o trabalho colaborativo e a proposta de construção de espaços de escuta e reflexão em torno do significado da criatividade docente. Abaixo, apresento o cronograma do curso em sua versão definitiva e os eixos programáticos desenvolvidos, já o projeto do curso na íntegra está em anexo (ANEXO 4).

Conteúdo programático do curso
Módulo 1 - Abrindo espaços e quebrando mitos
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução a proposta do curso
<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de criatividade docente segundo os docentes
<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de criatividade segundo Winnicott
Módulo 2 - Construindo laços – escuta e reflexão docente
<ul style="list-style-type: none"> • A compreensão de ambiente suficientemente bom e viver criativo
<ul style="list-style-type: none"> • A escuta e a reflexão como abertura para ser criativo
<ul style="list-style-type: none"> • O papel da experiência estética e o brincar
Módulo 3 - A criatividade docente em jogo
<ul style="list-style-type: none"> • O conceito de criatividade docente
<ul style="list-style-type: none"> • Ser um docente criativo – o brincar no processo de ensino-aprendizagem
Módulo 4 - Como construir espaços suficientemente bons para ensinar/aprender
<ul style="list-style-type: none"> • O jogo e a arte como possibilidades
<ul style="list-style-type: none"> • A docência responsiva e a autoria de pensamento – caminhos criativos
<ul style="list-style-type: none"> • Um ambiente suficientemente bom – para mim e para você

Quadro 8: Conteúdo Programático Curso
Fonte: Dados de pesquisa

²¹ O planejamento desta oficina pode ser observado em anexo (Apêndice 1).

1.4. METODOLOGIA E SISTEMATIZAÇÃO DE ANÁLISE DE DADOS

Ao propor uma pesquisa de caráter qualitativo, compreendo a necessidade de uma tipologia de análise dos dados que seja capaz de extrair do campo elementos contidos nos discursos proferidos e não proferidos, em movimentos corporais, produções textuais, fotografias e imagens produzidas ou apropriadas pelos sujeitos nos diversos momentos de pesquisa. Para tal, segui os seguintes procedimentos de tratamento de dados como proposto por Creswell e Clark (2013):

1. Preparação dos dados para análise
2. Exploração dos dados
3. Análise dos dados
4. Representação das análises dos dados

Nesta tese, os dados foram sistematizados a partir da proposta de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), por considerar a “interpretação de dados a essência da pesquisa qualitativa” (FLICK, 2009, p. 276). Por entender que “a análise de conteúdo oscila entre os dois polos de rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito)” (BARDIN, 2011, p. 15).

Assim, proponho a busca de outras realidades por meio dos dados coletados, partindo da compreensão de que o conteúdo pode expressar olhares diversos, pois, a análise e interpretação de dados qualitativos devem explorar o que é homogêneo, o que se diferencia, e também o que é singular dentro do contexto pesquisado. Gomes (2010), define esta fase de uma pesquisa qualitativa como o momento de finalização do trabalho, no qual, respaldado pelo material coletado, é possível articular os propósitos pesquisados com a fundamentação teórica recortada.

Para melhor compreensão do cenário construído, tratei as oficinas e os dados coletados a partir de quatro eixos os quais seguem os títulos dos próprios módulos do curso, sendo estes:

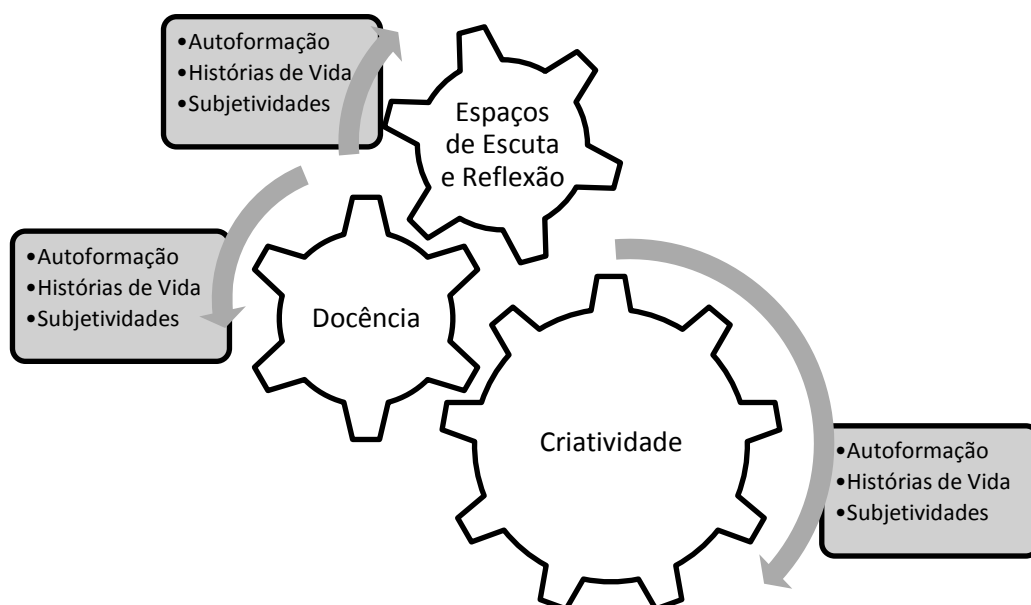
1- Abrindo espaços e quebrando mitos
2- Construindo laços – espaços de escuta e reflexão docente
3- A Criatividade docente em jogo
4- Como construir espaços suficientemente bons para ensinar/aprender

Quadro 9: Módulos do curso Criatividade e Educação
Fonte: Dados de pesquisa

Deste modo, buscarei organizar o material, entendendo que, “(...) tratar o material é codificá-lo, A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto” (BARDIN, 2011, p. 133). A escolha destes temas define as lentes de análise utilizadas a todo o momento na construção desta tese, estando implicados aos objetivos da mesma além de serem eixos constitutivos das propostas desenvolvidas com os professores. Esta organização teve como princípio a escolha de unidades de registro, sendo estas entendidas como “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização” (ibdem., p. 134), de natureza e dimensões variáveis.

Entendendo como unidade de registro desta análise o acontecimento (BARDIN, 2011), busquei seguir a apresentação cronológica dos fatos para que o leitor possa acompanhar oficina a oficina, em módulos de ação, o envolvimento do grupo com as temáticas: criatividade e educação. A fim de colaborar com a investigação dos temas, segundo reagrupamentos analógicos (BARDIN, 2011), considerei como categorias de análise primária os conceitos criatividade, docência e espaço de escuta e reflexão²² e os conceitos metodológicos, já apresentados: subjetividades, autoformação e histórias de vida. Desta maneira, a cada unidade de registro as categorias definidas orientaram o recorte dos dados e o teor das análises.

²² As categorias criatividade e espaço de escuta e reflexão serão apresentadas ao longo desta tese, entendendo que o conceito de espaço de escuta e reflexão está em construção e será discutido e ilustrado a partir dos dados coletados pelo curso.



Quadro 10: Categorias de análise primária e conceitos metodológicos
Fonte: Dados de pesquisa

O quadro acima apresenta as categorias de análise primária e as categorias metodológicas definidas para esta tese. O desenho das engrenagens a meu ver representa a interrelação conceitual entre elas (conceitos primários), pois entendo que um sistema em pleno funcionamento é alimentado internamente e externamente. Assim, a força, o movimento impellido a qualquer uma delas em diálogo com conceitos metodológicos (quadro cinza), na intensidade e temporalidade necessárias, é capaz de movimentar todo o sistema.

1.5. PERFIL DOS DOCENTES INSCRITOS

O perfil aqui apresentado foi construído a partir da aplicação de questionários²³ desenvolvidos por mim e testados com a colaboração dos pesquisadores do LUPEA. Compreendo o questionário como instrumento adequado a esta pesquisa, por permitir a sistematização de dados a partir de respostas objetivas. A partir dos dados coletados, construí um perfil dos docentes inscritos no curso Criatividade e Educação, além de estruturar um marcador primário para as análises.

Destes, observei que, dos 23 respondentes, 19 (82,6%) eram do sexo feminino e 4 (17,4%) do masculino, todos professores da Educação Básica. Os dados levantados dialogam

²³ O modelo de questionário aplicado está disponível no Apêndice 2.

com o Estudo Exploratório do professor brasileiro do Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (INEP, 2009)²⁴, o qual afirma que o perfil dos profissionais da educação básica no Brasil é prioritariamente feminino, em especial na Educação Infantil sendo este percentual modificado à medida que se caminha para o Ensino Médio e Ensino Profissional, como demonstrado na tabela abaixo:

Professores por Sexo		
Brasil/UF	Feminino	Masculino
Brasil	81,94%	18,06%
Rio de Janeiro	81,60%	18,40%
Curso	82,60%	17,40%

Quadro 11: Professores por Sexo - Inep e Curso

Fonte: Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro, Inep, 2009; Dados de Pesquisa

Diante do exposto, acredito que uma maioria de mulheres no curso reflete o perfil dos docentes da Educação Básica no país. Em relação à faixa etária dos inscritos, 56,52% destes possuem de 30 a 39 anos de idade, o que também dialoga com os dados do Inep (2009) que afirma ser de 38 anos a idade média do docente da Educação Básica.

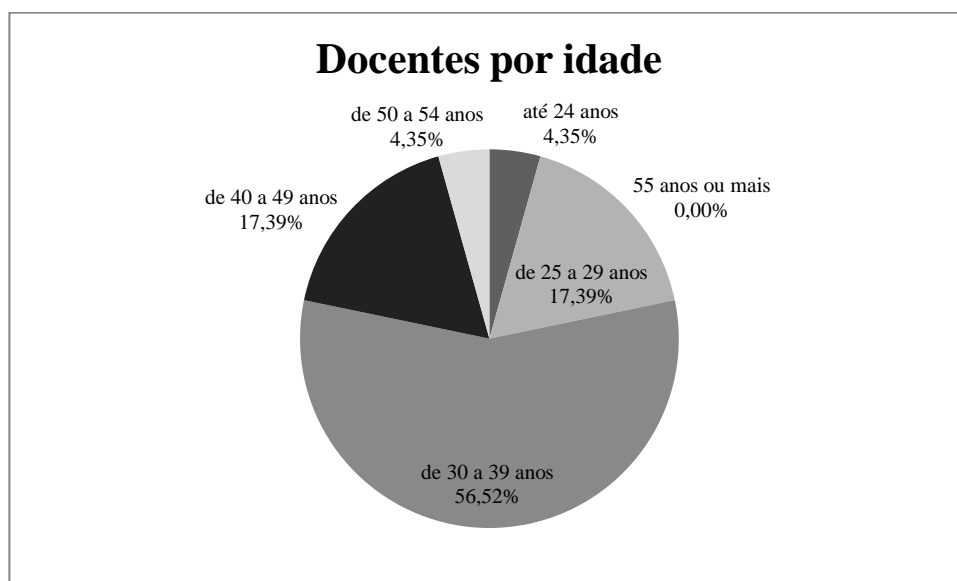


Gráfico 1: Perfil dos docentes por idade

Fonte: Dados de pesquisa

²⁴ Foram utilizados os dados do censo de 2007, pois não foi encontrada sistematização de dados mais recente.

Em relação à formação destes docentes 100% dos respondentes possuem o nível superior completo, não registramos nenhum docente inscrito que possuisse apenas formação de professores em nível médio. Notamos ainda certo equilíbrio entre a formação em pedagogia (11) e a formação por cursos de licenciatura (10), como pode ser observado no gráfico abaixo:

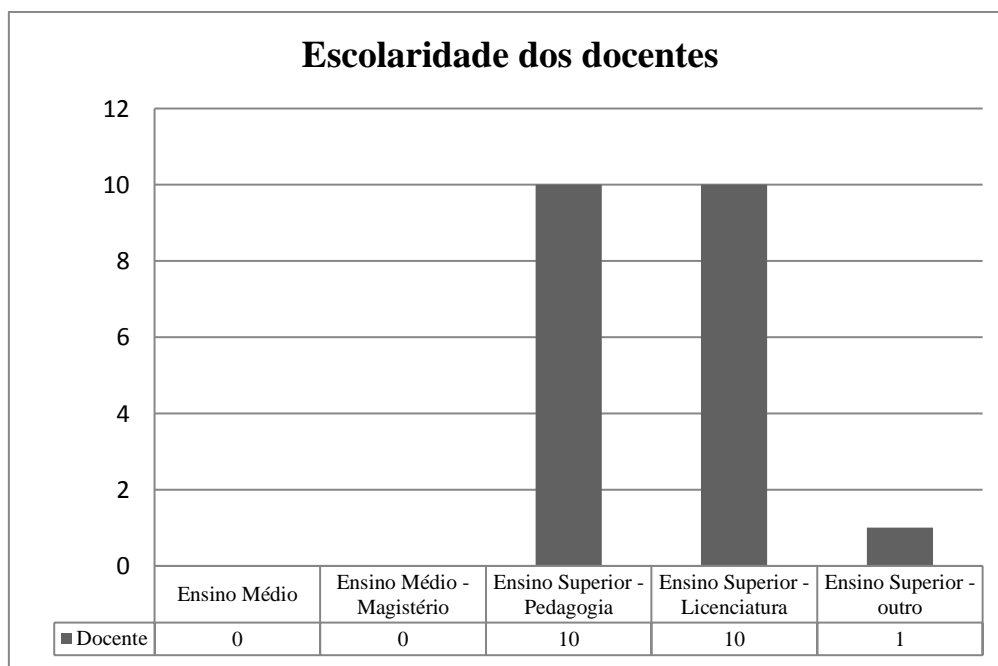


Gráfico 2: Formação dos docentes
Fonte: Dados de pesquisa.

Em seguida, questionamos os docentes sobre o curso de graduação cursado, desta maneira pretendia conhecer o campo de formação dos participantes. Essa tese busca defender que a Criatividade como interesse da educação não está restrita a nenhum campo do saber e sim deve ser de conhecimento de todos que pretendem trabalhar com a educação. Porém ao observar os dados coletados, em especial em relação aos cursos de graduação, observamos a predominância de profissionais com formação em pedagogia (13). Foram citados também o curso de psicologia (1) e cinco diferentes cursos de licenciatura (9). Além disso, observamos que quatro das seis graduações citadas são da área de humanas (letras; português/espanhol; história e psicologia), uma das ciências biológicas (educação física) e uma das ciências exatas (matemática).

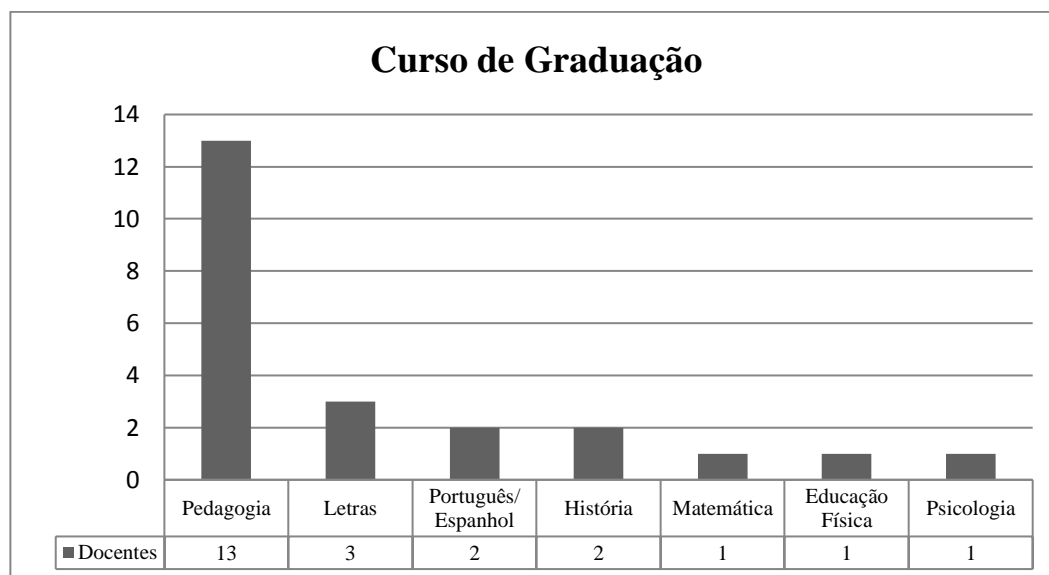


Gráfico 3: Curso de Graduação dos docentes

Fonte: Dados de pesquisa

Sobre a formação pós-graduação, notamos o predomínio de especialistas, sendo mínima a formação *stricto sensu* dos professores participantes (2 docentes). Deste modo, observamos um perfil de docente o qual já vem investindo em sua formação, que vê o curso de extensão como uma complementação ao processo formativo já iniciado. Sobre os três respondentes que não possuíam nenhum curso de pós-graduação, considero interessante mencionar que estes atuavam profissionalmente há menos de dois anos, o que tipifica o curso de Criatividade e Educação como a porta de entrada na formação continuada dos mesmos.

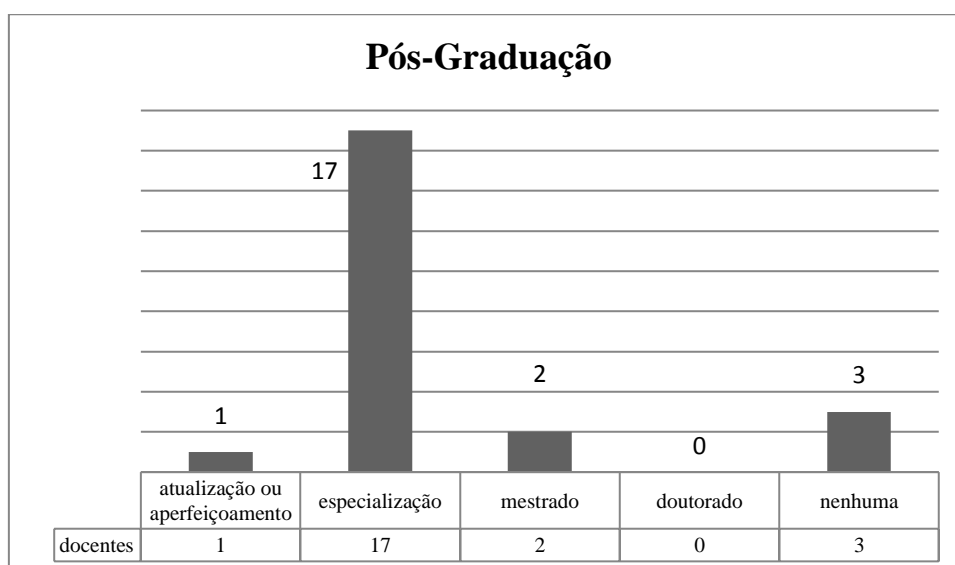


Gráfico 4: Pós-Graduação dos docentes participantes

Fonte: Dados de pesquisa

No que se refere à atuação profissional, a maioria dos docentes é concursada (13), destes seis atuam na rede municipal, quatro na rede estadual e três na rede federal de ensino, nove atuam na rede privada e dois não responderam o item.

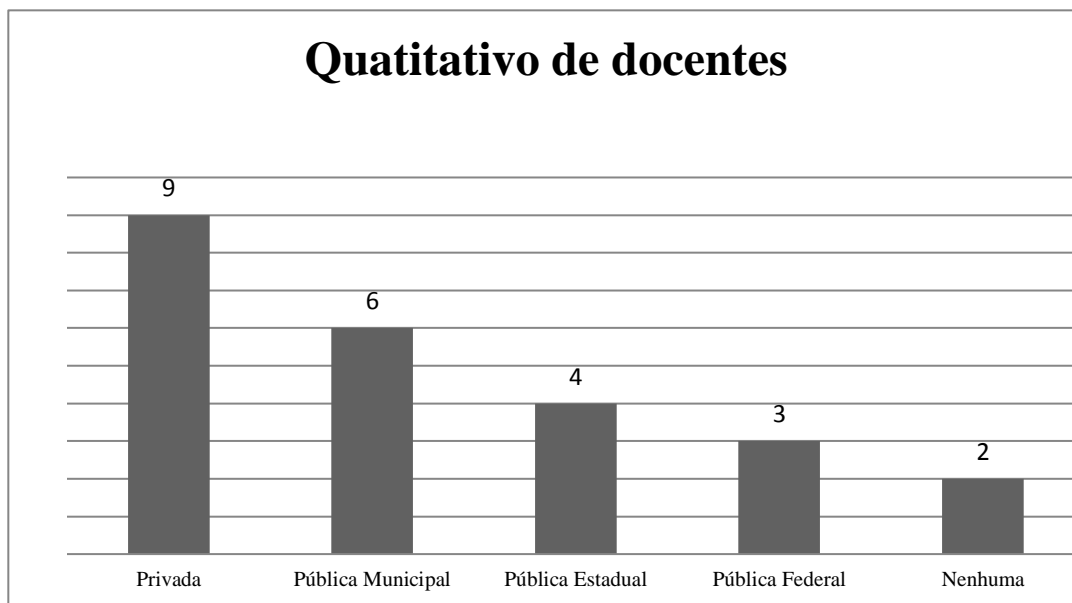


Gráfico 5: Atuação profissional dos docentes
Fonte: Dados da pesquisa

Sobre as etapas da Educação Básica as quais atuam, observamos que a maior parte dos docentes leciona nas primeiras etapas da educação básica: Educação Infantil (7) e Ensino Fundamental I (11). Registramos ainda que três docentes atuam concomitantemente em mais de uma etapa, sendo estas *Educação Infantil / Ensino Fundamental I* (1) e *Ensino Fundamental II / Ensino Médio* (2).

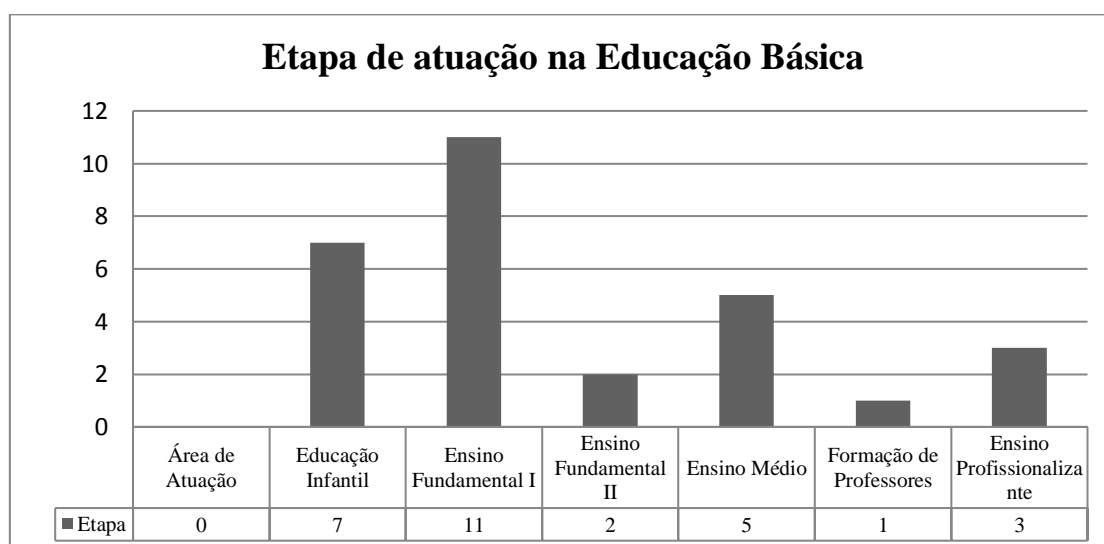


Gráfico 6: Etapa de atuação na Educação Básica
Fonte: Dados de pesquisa

No que se refere às disciplinas que ministram, dialogamos com os contextos pedagógicos dos quais estes fazem parte. Na tabela abaixo, notamos a concentração de docentes atuando como regentes de turma dos anos iniciais do ensino fundamental, os demais estão dispersos em funções variadas:

Disciplinas que ministram	docentes
Professor regente - educação infantil	4
Professor regente - ensino fundamental I	8
Espanhol	2
Educação física	1
Matemática	1
Pedagogia (formação de professores)	1
História	2
Administração (gestão)	1
Sociologia	1
Português	1
Coordenação	1

Tabela 1: Campos de atuação dos docentes
Fonte: Dados de pesquisa

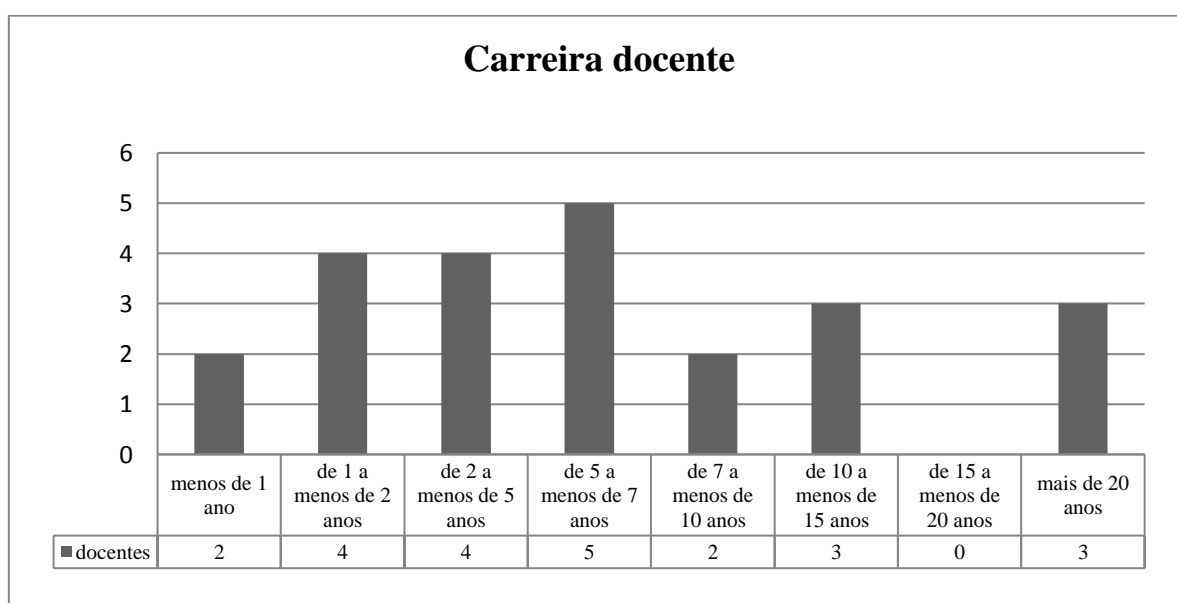


Gráfico 7: Carreira docente
Fonte: Dados de pesquisa

Estes dados em conjunto nos permitem conhecer um pouco mais do perfil do docente que demonstrou interesse em se inscrever no curso Criatividade e Educação. Sobre estes foi possível compreender que predominam docentes do sexo feminino (82,60%), de 30 a 39 anos,

especialistas em educação (73,91%), que atuam em sala de aula prioritariamente no Ensino Fundamental I (11) e Educação Infantil (7) e que possuem menos de 10 anos de carreira docente (73,91%). Os respondentes estão, portanto, situados na fase inicial da carreira, entre a fase de exploração (de 1 a 3 anos) e a fase de estabilização e consolidação (de 3 a 7 anos), ou seja, são profissionais que estão passando por “um período crítico de aprendizagem intensa da profissão” (TARDIF, 2014, p. 84), período que suscita diversos sentimentos e expectativas e que seria determinante para o futuro do docente e para sua relação com o trabalho.

1.5.1. Perfil dos docentes concluintes

Esta subseção surgiu após o tratamento dos dados com a finalidade de apresentar os perfis dos sujeitos centrais das análises: os 14 docentes concluintes do curso e integrantes do grupo operativo. Já que suas histórias serão contadas nesta tese, acredito ser necessário apresentá-los. Destaco, ainda, que algumas unidades contextuais terão maior destaque do que outras, sendo algumas histórias de vida enfatizadas e as outras apresentadas em diálogo.

Basicamente, dentre os 14 docentes concluintes temos uma manutenção do perfil apresentado anteriormente. Assim, o grupo final era composto por uma maioria de mulheres (85,71%), que possuem entre 25 a 39 anos (78,57%) atuantes majoritariamente no Ensino Fundamental I (57,14%), em diversas disciplinas e funções, que possuem algum tipo de especialização (64,28%) e menos de 10 anos de carreira (85,71%).

Diferente do observado anteriormente, em que as instituições de origem se equilibravam entre públicas e privadas (GRÁFICO 5), os docentes concluintes atuam basicamente em instituições públicas (78,57%). Essa mudança de perfil não pode ser aprofundada por falta das justificativas dos sujeitos para seu desligamento do curso. Ressalto que todos os docentes desistentes receberam e-mail pedindo a motivação de sua ausência para fins de pesquisa, porém a devolutiva não foi feita de maneira satisfatória.

Na página seguinte, é possível visualizar a tabela com os dados destes docentes, organizados a partir de seu tempo de carreira, cada cor indica a fase em que estes se encontram. Utilizei para tal classificação os estudos de Huberman (2000), discutidos por Tardif (2014) e Nascimento (2011). Deste modo, analiso que o público concluinte (78,57%), assim como nosso público inicial (73,91%), encontra-se entre a fase de exploração e consolidação da carreira. Ressalto, porém, que esta classificação é variável, e apenas indicativa, pois,

é preciso compreender que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão. (TARDIF, 2014, p. 85)

Entendo que as classificações de Huberman (2000) e suas discussões serão relevantes para o tratamento dos dados de pesquisa e para a melhor compreensão das histórias de vida e trajetórias profissionais destes docentes.

Perfil dos docentes concluintes									
Nome	Sexo ²⁵	Idade	Formação Superior	Pós-Graduação	Instituição de atuação	Disciplina	Etapas da Educação Básica	Tempo de carreira docente	Trajetória Profissional (TARDIF, 2014) (HUBERMAN, 2000)
André	M	30-39	Pedagogia	Não	Privada (aguardando convocação)	Regente	Ensino Fundamental I	Menos de 1 ano	FASE DE EXPLORAÇÃO
Marina	F	25-29	Letras - Português/Espanhol	Não	Pública Municipal Pública Estadual	Espanhol	Ensino Fundamental II Ensino Médio	Menos de 1 ano	FASE DE EXPLORAÇÃO
Andréia	F	25-29	Letras - Português/Espanhol	Não	Pública Estadual	Espanhol	Ensino Médio	1 ano a menos de 2 anos	FASE DE EXPLORAÇÃO
Luana	F	até 24	Pedagogia	Especialização	Privada -ONG	Alfabetização	Ensino Fundamental I	1 ano a menos de 2 anos	FASE DE EXPLORAÇÃO
Márcia	F	30-39	Turismo e Pedagogia	Não completou	Fora de sala	Regente	Educação Infantil Ensino Fundamental I	1 ano a menos de 2 anos	FASE DE EXPLORAÇÃO
Diana	F	25-29	Letras - Português /Inglês	s/informação	Pública Municipal	Inglês	Ensino Fundamental I	1 ano a menos de 2 anos	FASE DE EXPLORAÇÃO
Bernardo	M	30-39	Licenciatura em Educação Física	Especialização	Pública Municipal	Educação Física	Ensino Fundamental I	2 anos a menos de 5 anos	FASE DE EXPLORAÇÃO/ CONSOLIDAÇÃO
Giovana	F	40-49	Psicologia	Especialização	Privada	Administração	Educação Profissional	2 anos a menos de 5 anos	FASE DE EXPLORAÇÃO/ CONSOLIDAÇÃO
Isadora	F	30-39	Letras	Mestrado	Pública Federal	Pedagogia	Ensino Médio -Formação de Professores	5 anos a menos de 7 anos	FASE DE CONSOLIDAÇÃO
Bruna	F	25-29	Pedagogia	Especialização	Pública Municipal	Regente	Educação Infantil Ensino Fundamental I	5 anos a menos de 7 anos	FASE DE CONSOLIDAÇÃO
Nathana	F	30-39	Licenciatura em História	Especialização	Pública Estadual Privada	História Sociologia	Ensino Fundamental II Ensino Médio	5 anos a menos de 7 anos	FASE DE CONSOLIDAÇÃO
Talita	F	30-39	Pedagogia	Especialização	Pública Municipal	Integral	Ensino Fundamental I	7 anos a menos de 10 anos	FASE DE DIVERSIFICAÇÃO
Érica	F	30-39	Pedagogia	Especialização	Pública Municipal	Regente	Educação Infantil	10 anos a menos de 15 anos	FASE DE DIVERSIFICAÇÃO
Matina	F	40-49	Letras	Mestrado	Pública Federal	Coordenação	Ensino Fundamental I	Mais de 20 anos	FASE DE DIVERSIFICAÇÃO

Quadro 12: Perfil dos docentes concluintes
Fonte: Dados de pesquisa

²⁵ Para fins de tabulação, F refere-se ao sexo feminino e M ao sexo masculino.

1.6. QUESTIONÁRIO – PARTE 2

A segunda parte do questionário tinha por objetivo verificar o grau de concordância dos professores sobre as temáticas: Criatividade e Educação, Formação e Trabalho Docente. Cada um dos 12 itens apresentava uma afirmativa na qual o docente deveria responder em uma escala de 1 a 5 (escala *Likert*), sendo: 1- discordo, 2- discordo parcialmente, 3- neutro, 4- concordo parcialmente, 5- concordo. A seção Criatividade e Educação pretendia explorar a percepção do docente sobre a criatividade em sala de aula, a escola pública e privada no Brasil. Já a parte Formação observou como o docente compreende a presença da criatividade em sua trajetória escolar e em seu processo de formação docente. Por fim, a seção Trabalho Docente enfocou a criatividade em sala de aula e no ambiente escolar. Indagando sobre a existência em maior ou menor grau, de espaços para formação continuada e/ou formação em serviço e de ambientes suficientemente bons (criativos) para ensinar/aprender e para a docência dos respondentes.

Com o propósito de avaliar a confiabilidade e a consistência interna dos dados gerados pelo instrumento utilizei o cálculo de Alfa de *Cronbach*. Segundo Almeida, Santos e Costa (2010, p. 1), “o alfa de Cronbach é uma ferramenta estatística que quantifica, numa escala de 0 a 1, a confiabilidade de um questionário”, sendo o valor mínimo aceitável para se considerar um questionário confiável é 0,7. Porém, segundo Steiner (2003 apud ALMEIDA; SANTOS; COSTA, 2010), são desejáveis valores entre 0,80 e 0,90, pois resultados acima disso indicariam redundância ou duplicação com itens que medem os mesmos aspectos. Neste questionário, para aplicação da fórmula, foram atribuídos os scores: 0 para “discordo”, 1 para “discordo parcialmente” e, assim por diante, até 4 para “concordo”. Em seguida, apresento os 12 itens e o coeficiente alfa obtido em cada um deles. De maneira global, o instrumento apresentou 0,8680 de consistência interna, sendo as variantes de 0,8411 a 0,8750, o que o classifica como desejável. Cabe lembrar que se trata de um instrumento com poucos respondentes, o que tenderia a diminuir o valor de alfa, como o fato não foi observado (0,8680), sua confiabilidade pode ser corroborada.

A ²⁶	Criatividade e Educação	Valor de Alfa
01	O pensamento criativo deve ser estimulado em sala de aula.	0,8697
02	A criatividade pode ser levada para sala de aula.	0,8717
03	A escola pública brasileira é criativa.	0,8620
04	A escola privada brasileira é criativa.	0,8519
	Formação	
05	Em sua trajetória escolar você foi estimulado a pensar criativamente.	0,8691
06	A temática criatividade e educação foi abordada em sua formação docente.	0,8750
	Trabalho Docente	
07	Você considera suas aulas criativas.	0,8546
08	Em sua sala de aula é possível ser criativo.	0,8567
09	Em seu ambiente de trabalho é garantido espaços de formação continuada ou formação em serviço.	0,8487
10	Em seu ambiente de trabalho, para além de sua sala de aula, é garantido espaço para se pensar criativamente.	0,8423
11	Em seu ambiente de trabalho há espaço para a troca de experiências entre os docentes.	0,8414
12	Seu ambiente de trabalho lhe estimula buscar novas formas de ensinar/aprender.	0,8411
	Total	0,8680

Tabela 2: Coeficiente de confiabilidade do questionário

Fonte: Dados da Pesquisa

Já para o cálculo do grau de concordância em relação aos 12 itens propostos, calculei a média ponderada das respostas, considerando os seguintes pesos dentro da escala *Likert*: 5 para concordo, 4 para concordo parcialmente, 3 para neutro, 2 para discordo parcialmente e peso 1 para discordo. As médias serão apresentadas e analisadas segundo as temáticas do questionário. A tabela abaixo apresenta a frequência das respostas e a média ponderada obtida nos quatro itens da seção Criatividade e Educação.

²⁶ A letra A é utilizada para numerar as afirmações realizadas no questionário, temos assim A1, A2, A3, A4, etc.

A	Criatividade e Educação	discordo	discordo parcialmente	neutro	concordo parcialmente	concordo	média ponderada	total de docentes
01	O pensamento criativo deve ser estimulado em sala de aula.	0	0	1	0	22	4,91	23
02	A criatividade pode ser levada para sala de aula.	0	0	0	1	22	4,95	23
03	A escola pública brasileira é criativa.	2	3	8	9	1	3,17	23
04	A escola privada brasileira é criativa.	0	5	8	8	2	3,30	23

Tabela 3: Grau de concordância para a categoria criatividade e educação

Fonte: Dados de pesquisa

Como é possível observar na tabela 3, os dois primeiros itens possuem alto índice de concordância (4,91 e 4,95, respectivamente) e tratam de questões chave para o interesse destes docentes pelo curso Criatividade e Educação. Ao expressarem concordância com as afirmações **O pensamento criativo deve ser estimulado em sala de aula** e **A criatividade pode ser levada para sala de aula**, os respondentes demonstram acreditar na pertinência do curso e seu interesse pela temática criatividade associada ao campo educacional, justificando, assim, sua inscrição. Indica, ainda, a crença dos docentes na criatividade de aprendentes e ensinantes, sendo estimulando seus alunos ou propondo aulas dinâmicas e participativas.

Já os dois itens seguintes, **A escola pública brasileira é criativa** e **a A escola particular brasileira é criativa** abordam a percepção dos docentes sobre a escola brasileira. O objetivo era compreender qual escola os respondentes consideraram mais criativa, se a escola pública ou a particular, já que estas possuem universos próximos e ao mesmo tempo distintos. Estes itens obtiveram a neutralidade como resultado, sendo 3,17 a concordância para o item A3 (escola pública) e 3,30 para o item A4 (escola particular). Na tabela, ao observar a dispersão das respostas atribuídas, verifico semelhança no padrão de ambos os itens, sendo a escola privada considerada ligeiramente mais criativa que a pública.

A categoria Formação²⁷, busca compreender a percepção desses docentes sobre suas vivências no período pré-profissional (TARDIF, 2014). Estes itens foram motivados pelos

²⁷ Esta categoria foi nomeada de formação, porém para a adequação das discussões teóricas propostas por Tardif (2014) e adotadas nesta tese, seria mais adequado intitulá-la de pré-profissional. Pois, a Formação é

relatos partilhados nos mais diversos locais nos quais o LUPEA esteve que apontam para a ausência da criatividade na Escola e na Universidade. O período pré-profissional é importante para a formação docente, é nele que ocorre a socialização escolar e são adquiridos os saberes docentes iniciais, sendo este “parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida” (TARDIF, 2014, p. 69). Pois,

Ao longo de sua trajetória de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção na prática de seu ofício. Nessa perspectiva os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho de sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF, 2014, p.72)

As afirmativas, **Em sua trajetória escolar você foi estimulado a pensar criativamente** e **A temática criatividade e educação foi abordada em sua formação docente**, respectivamente, possuem 3,26 e 3,34 de concordância, o que novamente aponta em ambas para uma semelhança na distribuição das respostas pelos respondentes. A dispersão entre os cinco scores, e a tendência aos extremos, como observado na tabela (Tabela 4), nos leva a crer que não há consenso sobre as afirmativas, sendo as realidades vividas por estes 23 docentes e suas percepções sobre elas bastante dispare. Neste sentido, não há um perfil pré-profissional padrão que justifique o interesse dos docentes pelo curso. Apesar destes saberes orientarem a trajetória profissional docente especialmente no início de carreira (TARDIF, 2014), ter contato com a temática criatividade não é, portanto, avaliado como critério preponderante para o interesse dos docentes pelo curso.

A	Formação (Pré-profissional)	Discordo	discordo parcialmente	Neutro	concordo parcialmente	Concordo	média ponderada	total de docentes
05	Em sua trajetória escolar você foi estimulado a pensar criativamente.	4	5	1	7	6	3,26	23
06	A temática criatividade e educação foi abordada em sua formação docente.	4	3	4	5	7	3,34	23

Tabela 4: Grau de concordância para a categoria formação

Fonte: Dados de pesquisa.

entendida como contínua, não estando restrita ao curso normal ou à graduação. Deste modo, o docente se forma a todo o momento, desde sua inserção na escola como aluno até o fim de sua atuação como docente.

Por fim a categoria Trabalho Docente, que reúne afirmações relacionadas ao fazer docente e sua relação com a criatividade no âmbito da sala de aula e das instituições. As duas primeiras, **Você considera suas aulas criativas** e **Em sua sala de aula é possível ser criativo**, partem do contexto da sala de aula, mas com enfoques diferentes. A primeira está centrada na ação pedagógica docente e se este se considera criativo. Já a segunda, está direcionada ao espaço dado pelos respondentes para a criatividade de seus alunos. Ao analisar as respostas dadas, a maior parte dos docentes concorda ou concorda parcialmente com as afirmações, o que eleva o grau de concordância das mesmas. Porém, a concordância para a segunda afirmativa (A8 - 4,39) é maior que a da primeira (A7- 3,17), o que permite concluir que os docentes acreditam serem mais eficientes em estimular a criatividade de seus alunos do que em desenvolver práticas pedagógicas criativas. Esta variação na concordância demonstra que a criatividade é considerada relevante, porém, os docentes possuem dificuldades em reconhecerem suas práticas como criativas ou não, sendo mais “fácil” verificarem a emergência da criatividade de seus alunos. Destaco esta questão como um ponto a ser abordado pelo curso, acreditando que, ao longo das oficinas, a reflexão sobre a temática será realizada e outras percepções construídas.

A	Trabalho Docente	Discordo	discordo parcialmente	Neutro	concordo parcialmente	concordo	média ponderada	total de docentes
07	Você considera suas aulas criativas.	0	2	2	12	7	3,17	23
08	Em sua sala de aula é possível ser criativo.	0	1	2	7	13	4,39	23
09	Em seu ambiente de trabalho é garantido espaços de formação continuada ou formação em serviço.	2	3	6	4	8	3,56	23
10	Em seu ambiente de trabalho, para além de sua sala de aula, é garantido espaço para se pensar criativamente.	1	3	4	7	8	3,78	23
11	Em seu ambiente de trabalho há espaço para a troca de experiências entre os docentes.	3	2	2	6	10	3,52	23
12	Seu ambiente de trabalho lhe estimula buscar novas formas de ensinar/aprender.	1	2	4	6	9	3,47	23

Tabela 5: Grau de concordância para a categoria trabalho docente

Fonte: Dados de pesquisa

As quatro sentenças finais tratam do espaço prioritário de convivência do docente, a escola, enfocando a instituição, a sala de aula e as trocas realizadas pelos pares em seus ambientes de trabalho. Com estas, pretendo compreender como o docente percebe este ambiente, se é garantido espaço para o investimento em sua formação - **Em seu ambiente de trabalho é garantido espaços de formação continuada ou formação em serviço** (A9- 3,56). Se há espaço para pensar criativamente – **Em seu ambiente de trabalho para além de sua sala de aula, é garantido espaço para se pensar criativamente** (A10- 3,78). Se há espaço para trocas pedagógicas - **Em seu ambiente de trabalho há espaço para a troca de experiências entre os docentes** (A11- 3,52). Ou se este é estimulante - **Seu ambiente de trabalho lhe estimula buscar novas formas de ensinar/aprender** (A12- 3,47). Cabe ressaltar que não se tratam de docentes de uma mesma instituição, mas de sujeitos oriundos de diversas escolas com histórias de vida (JOSSO, 2004) e trajetórias profissionais próprias (TARDIF, 2014). Como observado na tabela, a variação das respostas, permitiu verificar uma concentração de respostas direcionadas à concordância dos itens.

Assim, inferimos que as instituições desses docentes permitem parcialmente que estes pensem criativamente (A10 - 3,78), porém os espaços para a formação continuada (A9 - 3,56), para troca de experiências (A11 - 3,52) e para a busca por novas formas de ensinar e aprender (A12 - 3,47), não são garantidos na mesma medida. Ou seja, na percepção dos respondentes a criatividade é parcialmente desejável por suas instituições, porém, segundo eles, suas escolas talvez não sejam capazes de fornecerem ambientes suficientemente bons para que esses docentes se sintam estimulados a agir de maneira criativa.²⁸ As respostas apresentada pela categoria **Trabalho Docente** justificam mais uma vez a relevância dessa tese e a necessidade de espaços voltados para a escuta e a reflexão docente nos quais seja possível gestar a criatividade.

Além dos itens objetivos, o questionário contava com duas questões abertas, as quais analisarei as respostas no capítulo 3 e 4, respectivamente, em diálogo com as oficinas ministradas. A primeira delas, **Para você criatividade é...**, será abordada em diálogo com a primeira oficina 01²⁹. E a segunda, **Qual a maior dificuldade encontrada por você para trabalhar de maneira criativa em sua sala de aula?** na oficina 05³⁰.

²⁸ A questão institucional não é o enfoque desta pesquisa, mas compreender a relação desses docentes com seus ambientes de trabalho é fundamental para o conceito de ambiente suficientemente bom no qual é possível exercer sua criatividade, aqui defendido, e, este não pode ser esquecido.

²⁹ Ver subseção 3.1.

³⁰ Ver subseção 4.2.

2. UMA TEORIA EM CONSTRUÇÃO...

Este capítulo foi o último a ser escrito e tem por objetivo apresentar o modelo teórico em desenvolvimento, a fim de orientar o leitor nos caminhos percorridos por esta tese. Ele se inicia apresentando o porquê da formação continuada (seção 2.1), em seguida, discuto o mapa conceitual desta tese (seção 2.2). Por fim, apresento os mapas de análises construídos para cada oficina (seção 2.3), com o intuito de melhor compreender os autores e conceitos utilizados, os pontos em que eles são discutidos e a relação destes com a ideia de *criatividade como espaço de escuta e reflexão docente*. Sugiro ao leitor que recorra a este capítulo sempre que necessário, para retomar conceitos ou realizar pesquisa temática. Ressalto que o conceito em questão será discutido ao longo da tese e melhor aprofundado no capítulo 6, já que este é fruto das observações e conclusões do curso, sendo o mesmo o fechamento deste trabalho.

2.1. FORMAÇÃO CONTINUADA, POR QUÊ?

Para Torre (2005), se quisermos que a criatividade faça parte da educação, temos que antes formar professores nela, segundo os conhecimentos, as habilidades e as atitudes propulsoras da criatividade. Somente quanto o professor tomar consciência do valor da criatividade em relação ao seu processo de formação e de seus alunos, que a criatividade poderá ser vivenciada em nível curricular. Neste sentido, o autor defende que mudanças no processo de formação docente com a “inclusão de conteúdos criativos (conceitos, processos, técnicas, evolução, etc.) nos planos de formação inicial de pedagogos, professores, psicólogos, orientadores, administradores da educação,” (ibid., p. 40), promoveriam mudanças didáticas em suas salas de aula e estas, em última instância, trariam mudanças nos componentes curriculares. O autor cita, ainda, que universidades espanholas e ibero-americanas já vêm reconhecendo a criatividade como tema de formação, o que corrobora com a sua necessidade para a docência.

Nesta tese, a formação continuada surge como lócus de pesquisa e interesse por ser um grande nó para o campo educacional por sua complexidade (CANDAU, 2011b), além de espaço propício para a discussão de temas ainda não contemplados pelos currículos da formação inicial de professores, como é o caso da criatividade. Entendo, aqui, por formação continuada,

toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo aí os diversos cursos de especialização e **extensão** [grifo nosso], oferecidos pelas **instituições de ensino superior** [grifo nosso] e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (NASCIMENTO, 2011, p. 70)

Os termos em destaque, nessa citação, fazem referência a intervenção proposta por esta tese, configurada como um curso de extensão proposto por instituições de ensino superior (UFRJ e CPII). Segundo Nóvoa (1992), a formação contínua deve capitalizar experiências inovadoras que já estejam no terreno, promovendo, assim, mudanças nos professores e nas escolas. Ou, como aponta Chantraine-Demailly (1992), ela deve melhorar a qualidade do ensino, sendo a causa fim do investimento nesse tipo de formação.

Não devemos, entretanto, perder o foco de que “todo o processo de formação continuada tem que ter como referência o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente” (CANDAU, 2011b, p. 55), ou em outras palavras, a formação deve levar “em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2014, p. 23).

Ao valorizar a pessoa que está diretamente implicada na docência, Nóvoa (1992) traz a cena as histórias de vida do docente, atribuindo a elas papéis fundamentais na relação entre as dimensões pessoais e profissionais. É a sua vida e seus percursos que permitem “aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes sentido” (NÓVOA, 1992, p. 26). Deste modo, há a defesa do protagonismo docente, entendido como agente de sua formação – processo de autoformação – mas também como autor. Para tanto, precisamos investir em processos de formação que não sejam construídos por acumulação, mas “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (ibidem, p. 26), que possua um enfoque multidimensional no qual o científico, o político e o afetivo estejam articulados com o pedagógico. (CANDAU, 2011a)

Assim, a formação necessita ser compreendida de maneira mais profunda, não se limitando a aspectos técnicos ou tecnológicos, pois, “formar é sempre formar-se” (NÓVOA, 2004, p. 14) e, neste sentido, todo o conhecimento é de alguma forma autoconhecimento e toda formação é também autoformação, sendo esta entendida como,

um empenhamento pessoal, afetivo, com uma ligação entre os saberes e a vida, entre a vida cotidiana e os problemas internacionais, com a possibilidade de escolher e buscar conhecimentos nos livros, independentemente daqueles selecionados pelos professores. (NÓVOA, 2004, p. 8)

Porém, autoformação não significa aprender sozinho, nem abrir mão de um formador, mas reconhecer a importância do “caminhar com” (JOSSO, 2004, p. 20), do aprender junto, do ajudar o aprendente a reconhecer-se como autor, criador e autônomo. Além disso, Nóvoa (1992) e Mediano (2011, p. 93) mencionam o importante papel do diálogo, com a adoção de procedimentos formativos em que o professor seja ouvido por seus pares e pelo coordenador

do grupo, pois, como afirma a última, “no dia a dia da escola não costuma haver essa oportunidade de confronto de práticas e ideias e isso é muito importante para o crescimento profissional”. Por sua vez, García (1992) entende a formação docente como um *continuum*, o qual pode ser composto por diversas fases e princípios, formação inicial, indução e formação continuada, em distintos níveis de formação, vinculados ou não a instituições de ensino. Sobre as ideias de *continuum* formativo e de desenvolvimento profissional docente, os quais dialogam com a defesa desta tese, cito Tardif (2014, p. 292):

Tal concepção tem como consequência o fato de que a formação se torna contínua e não pode limitar-se a retomar conteúdos e modalidades da formação inicial. De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. Em última instância, os professores não são considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. O formador universitário para de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimentos” e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou autoformação.

Candau (2011b), por sua vez, nos fala da importância de considerar as diferentes etapas do ciclo de vida profissional dos professores e as realidades e necessidades inerentes a elas, devendo-se, pois, evitar a padronização de formatos e criar sistemas diferenciados. Assim, a formação continuada precisa, antes de tudo, estar atenta e aberta para lidar com as singularidades, os saberes e as diversas identidades docentes em jogo. Para tanto, é necessária, a construção de espaços de formação nos quais seja possível articular o conhecimento para a prática com conhecimento da prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). É igualmente importante que haja escuta, reflexividade e possibilidade de vivenciar a criatividade e a autoria. Deste modo, acredito que o conceito de professor reflexivo ou de reflexão na ação, defendido por Schön (1992), dialoga com esta tese, com a ideia de criatividade docente e *espaços de escuta e reflexão*.³¹

Sobre o tema, é importante considerarmos que, em geral, os espaços de formação continuada se encontram restritos. Seja na escola, nas Universidades ou em espaços não formais, o professor que busca investir em processos formativos, como cursos de atualização, especialização e até mesmo a pós-graduação *stricto sensu*, muitas vezes vê sua jornada de estudos prejudicada pelas demandas da carreira, pela falta de valorização dada por instituições na formação, pelo pouco retorno financeiro, entre outros. (ESTEVE, 1999)

³¹ Os conceitos de escuta, professor reflexivo serão explorados adiante, no Capítulo 4.

Diante o exposto, com a finalidade de nortear a compreensão de formação continuada desta tese e as buscas pretendidas, cito Candau (2011b, p. 64):

a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Assim, a comunicação é o meio para a autorrealização do professor, partilhando seus problemas, analisando em grupo as tendências e as mudanças na sociedade e no sistema escolar, expressando suas dificuldades e limitações e trocando experiências orientadas por textos do campo educacional podemos fomentar atitudes positivas e uma docência saudável. (ESTEVE, 1999)

2.2. CRIATIVIDADE COMO ESPAÇO DE ESCUTA E REFLEXÃO DOCENTE

Como apresentado na introdução e no início deste capítulo, pretendo aqui defender a ideia de uma formação continuada a partir do investimento na criatividade e pela construção de *espaços de escuta e reflexão docente*. Para fins ilustrativos e para a organização dos conceitos envolvidos na construção dessa teoria/tese, desenvolvi um mapa conceitual, entendo que este é “um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimentos, de uma disciplina, de uma matéria de ensino” (MOREIRA, 2010, p. 15). Este mapa surge como uma necessidade advinda do processo de escrita como via de organização dos conceitos e relações construídas pela pesquisa. De fato, proposta semelhante de mapa mental foi desenvolvida primeiro com os docentes durante a oficina 08 e só, posteriormente, foi utilizado o conceito de mapa conceitual para a sistematização deste constructo teórico. Entendo assim, que ele surge da pesquisa para a teoria e não o oposto, emerge da prática e da reflexão estabelecida nesta prática, ou como afirma Schön (1992), da reflexão na ação.

Para a conceituação desta tese, entendo que é relevante a centralidade do vínculo para o sucesso do ato pedagógico. Assim,

é necessário criar um vínculo com o professor, uma relação de confiança, uma parceria profissional. Esse vínculo pode ser criado a partir de uma valorização da identidade cultural do professor, refletindo-se em um clima em que este se sinta respeitado, com suas potencialidades respeitadas. (STÜHLER; ASSIS, 2009, p. 111)

Para a construção de um ambiente suficientemente bom “para ajudar a desenvolver nos alunos os recursos pessoais que lhe permitam uma ação criativa e transformadora, é necessário que se constituam espaços de relação e ação favoráveis” (MARTINEZ, 2002, p. 191), chamados de “relação criativa professor-alunos”, a qual deve ser caracterizada pelo clima emocionalmente positivo e o respeito pelas diferenças e individualidades.

A fim de garantir um clima positivo em sala de aula, é necessário que antes este seja construído para o professor em nível institucional, em suas escolas. Professores respeitados em suas diferenças e que façam uso de espaços de fala e escuta são mais capazes de agir cooperativamente, de desenvolver projetos e formar grupos de trabalho. O sentimento de grupo melhora as relações interpessoais e a confiança entre os pares, sendo os bons resultados traduzidos em ambientes melhores de se ensinar e aprender. Acredito que para estimular a criatividade em sua sala de aula, o professor deve ser capaz de vivenciar ambientes suficientemente bons em sua formação. Deste modo, defendo este como um espaço de escuta e reflexão, no qual seja possível entrar em contato com sua criatividade e autoformação.

Ser criativo implica o reconhecimento como autor, autor de suas aulas, pesquisador de suas práticas, criativo em suas ações. Segundo Rausch (2012, p. 707),

os professores-pesquisadores são os que produzem conhecimentos sobre a sua docência, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permite reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no seu cotidiano. Diante das dificuldades do dia a dia, o professor que busca relacionar a prática com a teoria terá mais subsídios para solucionar as situações problemas que vierem a surgir no decorrer do ensino/aprendizagem.

Ser autor nasce do espaço propiciado pelo jogo e pela criatividade. Fruir o espaço de criação implica certa dose de liberdade que caminha lado a lado com a responsabilidade e a autoria. Outro aspecto a ser pontuado é o conceito de escuta sensível apontado por Stühler e Assis (2009), apropriado do campo da Psicologia e que também é entendido por Fernández (2001) e Maia (2014) como central. De maneira geral, os primeiros defendem o ouvir sensível como forma de valorização do outro e da diversidade cultural, pois,

quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito, pode se apresentar ao outro sem medo, sem constrangimentos. Por isso, a relação empática está intimamente ligada à construção de identidade. (STÜHLER; ASSIS, 2009, p. 119)

Já, Maia (2007, p. 179), afirma que,

para poder especular sobre si e sobre o mundo, a pessoa deve primeiro ter sido olhada com interesse por alguém e esse alguém deve ter olhado para essa pessoa com sua

alma, para poder permitir ao outro a possibilidade de perceberem si mesmo a alma que nele habita.

Logo, inspirado por Maia (2007, 2017), elenco como necessário para que a criatividade emergja em um espaço educacional o desenvolvimento do cuidado de si; a importância de um ambiente facilitador, de um espaço de escuta sensível, que não constitua sujeitos copistas e sim inventivos. Destaco, ainda, a necessidade de o docente olhar com interesse para seu aluno e ao vê-lo como um ser criativo, criador e único, ele, docente, perceba “em si mesmo a alma que nele habita”.

Segundo Nóvoa (1992, p. 25),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à uma construção de uma identidade.

Outro ponto relevante observado durante o curso, foi o papel do diálogo, com a adoção de procedimentos formativos em que o professor fosse ouvido por seus pares e pelo coordenador do grupo e também exercesse a escuta. Como afirma Mediano (2011, p. 93), “no dia a dia da escola não costuma haver essa oportunidade de confronto de práticas e ideias e isso é muito importante para o crescimento profissional”.

Deste modo, defendo o investimento da criatividade como um mobilizador de saberes docentes que, em diálogo com a autoria de um professor reflexivo, é capaz de formar docentes mais criativos e cientes de seu protagonismo. Uma vez que, docentes aptos a promover ambientes seguros e suficientes para seus alunos estão mais abertos a exercerem a liberdade de criar sob o olhar atento do cuidar.



Quadro 13: Mapa Conceitual Tese
Fonte: Dados de pesquisa

Como é possível observar no mapa conceitual acima³², entendo a ideia de criatividade docente como central, pois acredito que o investimento e o estudo sobre a criatividade e suas relações e com o trabalho pedagógico favorecem a tomada de consciência do docente em direção a emergência do *ser criativo*. Esta ideia é fomentada por meio dos conceitos de *ambiente suficientemente bom* e *criatividade* a partir de Winnicott (1975, 1990a, 1994), a serem apresentados nos capítulos 3 e 4 e discutidos ao longo da tese, em articulação com os dados.

Os eixos, *troca*, *escuta*, *reflexão* e *formação*, surgem em diálogo, sendo estes fundamentais para a construção da ideia de *espaços de escuta e reflexão docente*. Destaco, porém, que esta divisão é ilustrativa, sendo necessário considerar suas inscrições e relações,

³² Este mapa conceitual será apresentado na página seguinte em formato ampliado para melhor visualização.

sem desconsiderar a complexidade do processo formativo proposto, dos sujeitos e de suas histórias.

O eixo *troca* é o primeiro a ser apresentado, pois entendo que ele é o início do processo, o que fomenta os demais, e faz a roda girar. A partir da possibilidade de entrar em contato com *estudos pedagógicos*, representados pelos textos indicados ao longo do curso, das *vivências pedagógicas*, representadas pelas oficinas em si, há a possibilidade de *troca entre pares*.

Já o eixo *escuta* é ativado pela ideia de *escuta sensível*, propiciada e enriquecida pelos *relatos docentes* e por suas *histórias de vida*. O conceito de escuta sensível será discutido no capítulo 4 e ao longo do texto em diálogo com os dados e as histórias de vida docentes, que estão no cerne da construção metodológica, como defendido por Josso (2004) e já apresentado no capítulo 1.

O terceiro eixo, intitulado *reflexão*, se estrutura no conceito de Schön (1992) de *professor reflexivo* e discutido por Gómez (1992) concebido pelo o diálogo entre *teoria e prática* e da *reflexão na ação* fomentada pelas oficinas. A discussão conceitual será realizada pelo capítulo 4.

Por fim, o eixo *formação*, o qual perpassa todo o processo. É representado aqui pelo conceito de *formação continuada*, justificado neste capítulo e ilustrado pelas *trajetórias docentes* dos participantes e pelo conceito de *autoformação* (JOSSO, 2004), apresentado no capítulo 1 e discutido ao longo do texto e sintetizado no capítulo 6.

Como já mencionado em outros momentos da escrita, defendo a tese de que a criatividade docente se amplia com a garantia de espaços de escuta e reflexão na formação continuada, sendo capaz de promover uma docência saudável e responsiva. A docência saudável e responsiva é entendida como uma possibilidade da prática docente, capaz de propiciar a criatividade, a aprendizagem e a autoria de pensamento de todos, ensinantes e aprendentes. Ou, em outras palavras, podemos dizer que a articulação destes quatro eixos (*troca*, *escuta*, *reflexão* e *formação*) constrói espaços de escuta e reflexão docente nos quais é possível ser criativo, colaborando para a emergência de docentes suficientemente bons.



Quadro 14: Mapa Conceitual Tese Ampliado
Fonte: Dados de pesquisa

2.3. MAPAS DE ANÁLISES: O LIVRO-OBJETO

Esta seção foi escrita no momento das revisões da tese, com a finalidade de deixar para o leitor ferramentas visuais de orientação e leitura das análises oficina a oficina. Por tratarmos de histórias de vida e de trajetórias que são atravessadas por um quadro conceitual amplo³³, acredito que apresentar mapas parciais dos processos pode viabilizar a compreensão da tese como um todo.

Os mapas de análises³⁴ desenvolvidos serão apresentados na entrada das seções a que se referem e serão descritos de maneira sintética. Pensamos também em reunir o conjunto de mapas (9 oficinas), juntamente com o mapa conceitual da tese, a fim de compor um livro-objeto, livro conceitual ou como se nomeia no campo das Artes Visuais, um livro de artista³⁵. O caminho adotado dialoga com a natureza teórico-prática deste trabalho e com a validação do constructo *criatividade como espaço de escuta e reflexão docente*, sendo o livro um produto secundário desta tese, fruto de uma necessidade advinda das análises e favorável à compreensão da pesquisa.

Entendo, ainda, o livro-objeto como síntese visual do conhecimento produzido nestas páginas³⁶, fruto do hibridismo de linguagens verbais e visuais. (D'ANGELO, 2013, p. 35),

Portanto, a imagem que emerge do texto, de que é composta a “textualidade”, não é redutível a uma impressão visual. Ela é – como propõe Paul Valéry em um dos textos mais lúcidos sobre a relação entre literatura e imagem, O método de Leonardo da Vinci – um lugar de “dilatação”, feito de “condensações”, “expansões”, “retornos” que não se cansa de re-doar novas significações e ressimbolizações à textualidade. O texto resulta assim, sempre, em um trans-texto, um lugar de trânsito, um lugar de cruzamento de linguagens.

O investimento em uma poética da visualidade dialoga com as abordagens pretendidas por essa pesquisa, com as técnicas e linguagens artísticas visitadas, com o jogo, com o brincar, com o entre e com a possibilidade de ser outra coisa juntos, em grupo. Este livro-obra fala de processos, fala de imagens, fala do construído e pretende apresentar ao leitor parte do aprender

³³ O mapa conceitual foi apresentado na seção anterior.

³⁴ A fim de evitar incoerências teóricas, o mapa da tese será chamado de mapa conceitual, por apresentar os conceitos relevantes a esta tese e suas relações. Já, os demais mapas, por serem processuais e não corresponderem teoricamente ao que Moreira (2010), defende por mapa conceitual, serão denominados mapas de análises, nos quais estão registrados os processos vivenciados e as análises possíveis segundo sistematizações visuais singulares.

³⁵ O livro de artista, surge como conceito a partir de 1960, com a emergência da Arte Conceitual. Deste modo, um livro de artista ou livro-obra ou, ainda, livro-objeto, pode ser entendido como a materialização de uma ideia sob a forma de um livro, a partir recursos visuais diversos, desenhos, imagens e símbolos.

³⁶ O livro-objeto foi disponibilizado para a banca, em formato de livro e consta ao fim da tese como anexo.

fazendo e do refletir na ação vividos em cada um dos encontros. Almeja, ainda, falar de sujeitos que em grupo criam vínculos, se reconhecem, escutam, trocam, se autoformam, ressignificam espaços e aprendizagens. Ao abrir este livro penso, junto com minha orientadora, grande incentivadora dessa jornada poética, em partes, em oficinas, que juntas originam o todo: nossos espaços de escuta e reflexão em torno da criatividade. Espero que este livro-objeto favoreça a compreensão das análises que se iniciam a partir de agora. Na próxima página, apresento o livro-obra aberto:



Quadro 15: Livro-objeto aberto
Fonte: Dados de pesquisa

3. ABRINDO ESPAÇOS E QUEBRANDO MITOS

Este capítulo pretende apresentar o que entendemos por Criatividade e os dados coletados nas oficinas 01, 02 e 03 (MÓDULO 1), por meio das orientações bardineanas de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), discutidas no capítulo 1 (METODOLOGIA). Ressalto que as reflexões teóricas e análises dos dados serão realizadas de maneira concomitante, sendo esta uma escolha para a estruturação da tese. Desta maneira, pretendo conferir dinâmica à leitura evitando idas e vindas na escrita.

Abrindo espaços e quebrando mitos, o título deste capítulo sintetiza, em parte, os objetivos pretendidos com os docentes para o primeiro módulo do curso: abrir espaços para a criatividade e desvendar este conceito a partir das percepções dos docentes sobre o tema. Busco quebrar os mitos sobre o que seria Criatividade e iniciar a construção de vínculos entre os docentes e os pesquisadores, favorecendo o estabelecimento gradual de um grupo operativo de ensino (BLEGER, 1993), em direção a autoformação (JOSSO, 2004) e da *criatividade fomentada por espaços de escuta e reflexão*. Este módulo foi realizado no mês de setembro de 2016 e foi composto por 3 oficinas, sendo uma delas (OFICINA 03), substituída por atividade à distância por motivo de paralisação dos servidores do Colégio Pedro II, e fechamento do local de realização do curso. Os temas trabalhados foram:

Módulo 1 - Abrindo espaços e quebrando mitos.	
Temas:	Oficinas:
Introdução a proposta do curso.	01- O que eu entendo por Criatividade?
O conceito de criatividade docente segundo os docentes.	02- A Criatividade para mim e para você
O conceito de criatividade segundo Winnicott.	03- Paralisação – oficina suspensa (Trabalho 01)

Quadro 16: Conteúdo Programático - Módulo 1
Fonte: Dados de pesquisa

Para apoio teórico e fomento das discussões do curso indiquei para leitura, neste módulo:

KARNAL, Leandro. A tal da Criatividade. In: *Conversas com um jovem professor*, São Paulo: Contexto, 2015, 43-57.

ARAÚJO, Terezinha. *Criatividade na Educação*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: CPCD, 2009, 75-78.

Quadro 17: Leituras Indicadas - Módulo 1
Fonte: Dados de pesquisa

Os textos em questão foram escolhidos por apresentarem linguagem direta e de fácil acesso, sendo capazes de introduzir o tema propiciando a familiaridade necessária aos docentes, como observado em Karnal (2015), que utiliza de linguagem leve e divertida e de exemplos cotidianos para abordar a temática, e Araújo (2009), a qual discute a criatividade docente em prol de ambientes educacionais mais férteis a todos³⁷.

3.1 O QUE EU ENTENDO POR CRIATIVIDADE? – OFICINA 01

Esta seção tem como ponto de partida o conceito de Criatividade e as possibilidades deste campo teórico. Para tanto, utilizarei como referência Torre (2005, 2008), Maia e Vieira (2016a, 2017b) e demais autores contemporâneos que vem pesquisando não apenas a criatividade, mas sua implicação ao contexto atual. Em seguida, será apresentado o olhar de Winnicott (1975, 1983, 1987, 1990a, 1990b, 1994, 1996) para o conceito. Em paralelo serão discutidos os dados da primeira questão aberta do questionário (**Para você criatividade é...**). Na tabela abaixo estão listadas as respostas coletadas. Cabe ressaltar que estas foram registradas no início do curso e se constituem como marcadores primários da chegada desses docentes, assim como as imagens discutidas na próxima subseção (3.1.1. O que os docentes entendem por Criatividade?):

³⁷ Os autores citados serão discutidos juntamente com os trabalhos produzidos pelos docentes na tarefa 01, ao fim deste capítulo.

Criatividade é...
D1 ³⁸ : Trazer encantamento.
D2: Produto da sensibilidade humana que viabiliza soluções.
D3: Criatividade é a capacidade de inovar sempre, mesmo dentro de um mesmo aspecto/configuração; trabalhando com prazer.
D4: Essencial à educação.
D5: É a capacidade de criar e ter o talento de inovar seja nos campos artísticos, profissionais e pessoais.
D6: Reinventar.
D7: Deixar fluir a imaginação, fazer com que o momento seja prazeroso.
D8: Utilizar diferentes meios para atingir um objetivo de forma não convencional.
D9: Inteligência, talento, atos adquiridos para criar, inventar.
D10: Expor a arte de viver através das inúmeras expressões sejam elas: orais, corporais, artesanais...
D11: Expressar-se enquanto gente...
D12: A experiência de criar.
D13: Romper paradigmas, é enxergar de uma nova perspectiva, é ousar, é criticar o sistema, é inovar.
D14: "A inteligência se divertindo" ... Produzindo... Encantando...inspirando...desafiando...descobrimdo...superando...
D15: Propor mudança.
D16: Inovação, ousadia, crescimento, reconhecimento.
D17: Ser livre para transformar de acordo com a necessidade.
D18: Algo na cadeia de ideias que transforma de maneira libertadora o pensamento em ação com beleza, principalmente se estimulada.
D19: Saber utilizar os recursos que tem da melhor forma possível.
D20: Criar alguma atividade.
D21: Buscar novas ideias, novas maneiras de agir e pensar.
D22: Saber lidar com qualquer situação. Transformar imprevistos e dificuldades de sucesso.
D23: A capacidade de inventar e reinventar a todo momento, explorar a imaginação.

Quadro 18: Questão aberta - Criatividade é...

Fonte: Dados de pesquisa

Somos todos criativos. A espécie humana possui uma complexidade cognitiva que não é percebida em nenhuma outra espécie. Todos os dias, o aparato cerebral é utilizado para pôr em prática parte das ideias que permeiam nossas mentes, criamos soluções, imaginamos desfechos, fantasiamos, sonhamos acordados e, assim, cultivamos nosso potencial imaginativo. A criatividade não é entendida como um dom, mas como uma decisão pessoal (*D17: Ser livre para transformar de acordo com a necessidade*), sendo vista como uma realidade viva, como algo necessário à própria vida. Para Ashton (2016), Gompertz (2015) e Winnicott (1975) todos nós somos criativos, pois a criação não deve ser compreendida como algo extraordinário, mas como algo que é humano, sendo algo de todos, (*D10: Expor a arte de viver através das inúmeras expressões sejam elas: orais, corporais, artesanais...; D11: Expressar-se enquanto gente...*). Assim, esta é um atributo pessoal, mas, também uma exigência social, sendo “a sociedade aquela que promove e sanciona o valor ou relevância das atividades e resultados criativos” (TORRE, 2005, p. 15).

Deste modo, a criatividade é a capacidade de produzir novos conhecimentos (*D9: Inteligência, talento, atos adquiridos para criar, inventar; D21: Buscar novas ideias, novas maneiras de agir e pensar*) e de comunicá-las, como um raio que penetra o sujeito de maneira profunda e projeta sua luz sobre as instituições transformando a sociedade (TORRE, 2005). Na contemporaneidade, a criatividade vem sendo associada a palavras como inovação (*D3; D5; D13; D16*), melhoria, qualidade, tanto no contexto empresarial como no educacional (*D4: Essencial à educação*), porém, esta não pode ser entendida como modismo, como tendência, como algo que se aplica, como afirmado pela frase *D20 (Criar alguma atividade)*, que reduz a criatividade a uma aplicação técnica. Tampouco pode a criatividade estar restrita a determinadas atividades como arte, literatura, música e às grandes invenções, “a criação não é domínio exclusivo de gênios raros com inspiração ocasional” (ASHTON, 2016, p. 26), ela nos rodeia. Para Torre (2005, p. 120),

é necessário ver a criatividade não como uma disciplina acadêmica, não como um conjunto de técnicas, nem como uma expressão das teorias psicológicas, mas sim como algo vivo que está em cada ser humano; como valor social que é necessário desenvolver, assim como a educação, a saúde ou a integração dos menos favorecidos.

³⁸ Para fins de sistematização dos dados cada uma das respostas foi identificada pela letra D (docente) seguida de um número, deste modo, D1 (docente 1), D2 (docente 2), D3 (docente 3), e assim sucessivamente.

Logo, a criatividade se socializa, podendo ser compartilhada. Esta precisa ser vista e entendida como um bem coletivo que deve agir em prol da sociedade (ALENCAR, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2003; NAKANO; WESCHELER, 2002). Ser criativo necessita ser valorizado e estimulado como motor, “como bem maior das sociedades do futuro” (TORRE, 2005, p. 35). De certo modo, agir criativamente, para Torre está em “saber usar a informação disponível, em tomar decisões, em ir mais além do que foi aprendido, sobretudo, em saber aproveitar qualquer estímulo do meio para gerar alternativas na solução de problemas e na busca da qualidade de vida” (Ibid., p. 34), (*D18: Algo na cadeia das ideias que transforma de maneira libertadora o pensamento em ação com beleza, principalmente se **estimulada**; D19: Saber utilizar os recursos que tem da melhor forma possível*).

O ato criador³⁹ é por si uma interação mutuamente benéfica entre a pessoa e o ambiente, que só alcança a plenitude quando provoca melhorias sociais e culturais. (ALENCAR; BRUNO-FARIA; FLEITH, 2010; TORRE, 2005) Ao pensar na criatividade como um bem que pode e deve ser desenvolvido, devemos considerar algumas dimensões, sendo estas: o desenvolvimento humano e o científico, além do bem social e cultural. Deste modo, “a criação está tão presente dentro e em torno de nós que não a notamos. Vivemos em simbiose com o novo. Não é algo que fazemos; é algo que somos”. (ASHTON, 2016, p. 27). É neste meandro que situo esta discussão, a partir do sujeito e de seu reconhecimento como indivíduo criador capaz de desenvolver a criatividade em qualquer espaço inclusive na escola e em sua sala de aula, como desenvolvimento social e em prol da ciência. Para Storr (2013, p. 19), “uma enorme quantidade de pesquisas e especulações é dedicada ao exame de como o processo criativo ocorre, em vez de prestar atenção aos motivos do criador”. Neste sentido, a motivação é colocada como elemento de grande relevância que deve ser considerado em diálogo com características como *flexibilidade, originalidade, esforço, constância e casualidade*.

A *flexibilidade* está relacionada ao ser adaptável, a lidar com situações e condições novas (*D22: Saber lidar com qualquer situação. Transformar imprevistos e dificuldades de sucesso*), uma pessoa criativa possui certa dose de resiliência. Já a *originalidade* está atrelada à sensibilidade (*D1; D2; D14*) e à imaginação (*D7; D23*) que permitem buscar soluções próprias para problemas (*D15; D21*), é saber “olhar o que outras pessoas já viram e enxergar aquilo que elas não conseguiram ver” (TORRE, 2005, p. 123). Um dos pré-requisitos da

³⁹ Winnicott (1975, 1990) entende o ato criador por outra perspectiva, mas que dialoga com os autores citados, e será apresentada mais adiante no capítulo.

originalidade é não impor conceitos pré-estabelecidos sobre os fatos (*D8: Utilizar diferentes meios para atingir um objetivo de forma não convencional*) e, deste modo, ser capaz de aprender algo novo, mesmo que para isso seja necessário rejeitar o que é conhecido (BOHM, 2011) (*D13: Romper paradigmas, é enxergar de uma nova perspectiva, é ousar, é criticar o sistema, é inovar*).

O *esforço* é, em geral, uma característica que não é considerada ao se tratar do tema criação, porém, “o trabalho é a alma da criação” (ASHTON, 2016, p. 39) e o esforço é pedra principal para que se chegue a algum lugar. Não há, portanto, um truque ou receita para se fugir da dedicação e do esforço envolvido no criar. A criatividade pode ser visualizada como uma grande engrenagem que coloca o motor em movimento, mas que pode estar “enferrujada” por vários motivos. Neste caso, o trabalho, o esforço e a dedicação são necessários para que a engrenagem da criatividade entre em ação e volte a se movimentar, assim, a partir deste primeiro impulso manter o sistema girando se torna mais fácil. É, por isso, que pessoas acostumadas a trabalhar em prol da criação e que possuem constância nessa ação, sendo capazes de se dedicar a uma atividade até seu fim e/ou durante certo tempo, estão mais abertas para “enxergar” novas possibilidades (*D6*), e soluções para as questões (*D2*). Por fim, a *casualidade*, muitas vezes entendida como inspiração divina, está atrelada a todas as características já mencionadas e à necessidade de um ambiente propício para que, em determinado local e em certo momento, o indivíduo consiga, após muito pensar sobre um tema, encontrar uma saída. Como observado, essas e outras características não se encontram isoladas, mas fazem parte de todo o processo que envolve o ato criador (*D12: A experiência de criar*), sendo a criação em si o seu resultado. (WINNICOTT, 1975; ASHTON, 2016; TORRE, 2005)

Já “a *inovação* representa a possibilidade de dar a conhecer e fazer com que a sociedade compartilhe as descobertas de um inventor, cientista ou artista. A inovação socializa desse modo a criatividade pessoal. Inovação é criatividade em ação compartilhada” (TORRE, 2005, p. 39, grifo nosso). Ou, ainda, a inovação é o que torna a espécie humana diferente e dominante, é o que existe de especial em nós, é a capacidade de melhorar as coisas e inovar. (ASHTON, 2016)

A criatividade e inovação estão atreladas e, em certa medida, são faces de uma mesma moeda. Porém, os usos destes conceitos e os contextos a eles associados impõem certo distanciamento entre a prática e a pesquisa acadêmica. As diferenças, a meu ver, perpassam as evocações trazidas: a criatividade centrada no sujeito, sendo esta uma característica do ser e,

consequentemente, à humanidade, e a inovação associada ao produto, ao fim, e relacionada ao contexto mais amplo de bem e de progresso social.

3.1.1. O que os docentes entendem por Criatividade?



Quadro 19: Oficina 01 – Mapa de Análises
Fonte: Dados de pesquisa

Este primeiro mapa de análises, marca ao centro o tema deste primeiro encontro, *O que eu entendo por criatividade?*. Em seguida, a seta vermelha à esquerda apresenta as estratégias adotadas: *caixa dourada, questionário, pintura em massinha*. Os demais dados registram as reações e análises oriundas desta oficina. Foi possível observar, *estranhamento, desconforto, ausência de vínculos e silêncio dos participantes*. Já, as pinturas na massinha o uso da *estereotipia* e do *senso comum*, dividiram espaço com a *reflexão* na ação. Por fim, os balões acima registram os questionamentos do grupo no primeiro momento de encontro acerca das *oficinas* e da *massinha* como materiais não convencionais para o que se entende por formação docente.

Quadro 20: Mapa Oficina 01 – descrição
Fonte: Dados de pesquisa

A primeira oficina do curso já havia sido testada e apresentada na qualificação desta tese. Para sua incorporação ao curso, sua estrutura foi alterada com a inclusão de uma dinâmica inicial. Desta forma, segue seu planejamento:

Momento 1: Chegada dos participantes, entrega de crachás. Apresentação do curso. Aplicação de questionários e TCCLE⁴⁰. Dúvidas e apresentação da equipe e propostas para o curso.

Dinâmica inicial: Caixa dourada. O que me trouxe aqui? Quais minhas expectativas e pretensões para o curso.

(PLANEJAMENTO DAS OFICINAS, 2016)

A dinâmica inicial consistia na distribuição de tiras de papel para que os professores registrassem por escrito suas motivações e expectativas em relação ao curso e a temática Criatividade. Após seu registro, cada um dobrou seu papel, o identificou e depositou dentro de uma caixa revestida de papel dourado e lacrada, sem a leitura do seu conteúdo para este fosse lido na última oficina do curso. O objetivo principal desta atividade era mapear as percepções e expectativas iniciais dos docentes sobre o curso e a temática criatividade por linguagem escrita⁴¹. De fato, toda a estrutura deste primeiro encontro foi direcionada para construção dos marcadores primários de análise e perfil de chegada dos docentes, sendo estes definidos a partir do: questionário inicial (já analisado no CAPÍTULO 1), dinâmica da caixa dourada (CAPÍTULO 6) e atividade plástica (pintura com massinha, SUBSEÇÃO 3.1.1).



Figura 1: Caixa dourada dos desejos
Fonte: Dados de pesquisa

⁴⁰ O TCCLE será apresentado no Apêndice 3.

⁴¹ O conteúdo da caixa será apresentado e discutido no capítulo 6, junto com os dados da oficina 09.

No momento 1 e na dinâmica inicial observamos certo silêncio e atenção de todos às explicações dadas em relação aos procedimentos de pesquisa e proposta do curso. Os pesquisadores relataram a presença de docentes que já se conheciam e que escolheram sentarem próximos, “*Três professores se conhecem e sentam juntos e conversam*” (PESQUISADORA A, OFICINA 01). Além disso, questões como o uso constante do celular durante a oficina também foram marcadas nos relatórios:

Observei uma grande quantidade de pessoas usando o celular. Alguns durante a realização da atividade, inclusive tirando fotos, e outros ao término das mesmas. Destaco a grande dificuldade das pessoas em conseguir, nem que seja por algumas horas, abrir mão do celular, e permitir-se mergulhar inteiramente em outra atividade. (PESQUISADORA B, OFICINA 01)

Cabe destacar, que neste encontro, utilizamos⁴² o auditório do PROPGPEC do Colégio Pedro II. Apesar da nossa empolgação inicial com a qualidade do ambiente, a sua estrutura, a meu ver, possuía uma configuração espacial que não colaborava para alterações no posicionamento das cadeiras ou mobilidade dos docentes e pesquisadores. Observei esses obstáculos na dificuldade prévia em posicionar os materiais para iniciar o encontro e na ação dos professores que pareciam limitados pelo espaço, já que não podiam mexer suas cadeiras sem observar os limites dos degraus ou acessar os materiais e desenhar com desenvoltura e liberdade, pois as mesas eram pequenas para comportar os elementos necessários. A disposição da sala pode ser visualizada na figura abaixo:

⁴² A partir deste momento da escrita, passarei a transitar entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, entendendo que ao utilizar o nós, destaco o corpus de pesquisa, composto por mim e pelos demais pesquisadores e as situações observadas no curso. Ao utilizar o singular, apresento minhas reflexões e busco dialogar com os dados vividos pelo coletivo.



Figura 2: Auditório do PROPGPEC - oficina 01
Fonte: Dados da pesquisa

Havia um abismo entre os professores participantes e nossa equipe de pesquisa. Fato normal, visto que não os conhecíamos, nem eles a nós, e o vínculo entre ensinantes e aprendentes ainda precisava ser construído (FERNÁNDEZ, 2001). Para que o curso atingisse suas metas e o espaço de escuta e reflexão docente proposto fosse vivenciado, comecei a perceber que o auditório poderia não ser o melhor ambiente. Para a mobilidade espacial pretendida para as próximas oficinas e para adequação às formas de ensinar e aprender trabalhadas pelo LUPEA em suas pesquisas seria necessário uma sala mais versátil e menos próxima às fileiras e hierarquias que o auditório sugestionava.

Sobre o conceito aprendente/ensinante é importante registrar que este faz referência a posicionamentos subjetivos/objetivos singulares frente ao conhecimento, sendo todos ensinantes e aprendentes. Para a psicopedagogia, os termos ensinante e aprendente se referem à função/tarefa de ensinar e/ou de aprender, ressignificando o papel dos sujeitos participantes da aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2001). O termo “aprendente quer enfatizar o ponto de vista daquele que aprende e o seu processo de aprendizagem”. (JOSSO, 2004, p. 19)

Segundo Maia (2014) e Vieira (2014), ensinar e aprender estão relacionados, é impossível pensar um sem o outro. Para aprender é necessário que alguém desempenhe o ensinar e vice-versa. Além disso, para realizar o papel de ensinante é necessário que este seja autorizado pelo aprendente, pois só é possível aprender daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. Entre ensinante e aprendente estabelece-se um espaço no qual se situa o prazer em aprender e no qual há vínculo. (FERNÁNDEZ, 2001)

Segundo Bossa (2011, p. 45),

a aprendizagem, afinal, é responsável pela inserção da pessoa no mundo da cultura. Mediante a aprendizagem, o indivíduo se incorpora ao mundo cultural, com uma participação ativa, ao se apropriar de conhecimentos e técnicas, construindo em sua interioridade um universo de representações simbólicas.

Já Paín (1996), entende a aprendizagem como um movimento pendular entre a subjetividade (dimensão afetiva) e objetividade (dimensão cognitiva), os quais devem se articular de maneira independente e simultânea, garantindo, dessa forma, a inserção criativa do ser humano no mundo da cultura. A autora se aproxima da concepção piagetiana calcada nos processos de assimilação-acomodação, que devem estar equilibrados de forma momentânea. Entre o conhecido e o novo sempre há um campo de tensão, campo este que produz a aprendizagem saudável. Nesse sentido, sujeito e objeto não são instâncias separadas, mas que se definem por seu funcionamento dialético, no qual a aprendizagem acontece pela existência de condições internas, constituintes do sujeito, e externas, indicadora do campo do estímulo que, muitas vezes, se encontram quase que mescladas, ou melhor, impossíveis de serem separadas.

As condições internas da aprendizagem são determinadas por três planos: o corpo, a capacidade cognitiva e a dinâmica do comportamento. Já as condições externas são tão amplas e abrangentes o que as tornam difíceis de serem claramente categorizadas. (PAÍN, 2008)

Fernández (2001) e Paín (2008) entendem o conceito de aprendizagem como resultado da trama organismo, inteligência, corpo e desejo. Dessa forma, fatores intersubjetivos - frustrações, sentimentos, sonhos, alegrias, entre outros - podem ou não favorecer a aprendizagem do sujeito. Assim, para aprender, tenho que combinar meu desejo com a possibilidade para fazê-lo, com um provável. Pensar é conectar-se com o possível para fazê-lo provável. Portanto, na aprendizagem, entram em jogo pelo menos estes quatro níveis, aportados pelo ensinante e pelo aprendente em um processo vincular e lúdico: o organismo individual herdado, o corpo construído, a inteligência constituída interacionalmente e o desejo alicerçado pela falta. (VIEIRA, 2014)

Um organismo bem estruturado é uma boa base para a aprendizagem, sendo comparado por Paín (2008) a um aparelho de recepção programado, capaz de registrar associações, percepções e reproduzi-los quando necessário. Já o corpo seria um instrumento musical que produz som, se comunica produzindo coisas novas. O organismo necessita do corpo, como um gravador necessita de algo que emita som para que ele possa gravar, é pelo corpo que nos

apropriamos do organismo. O corpo é lugar de experiência, espaço de ressonância emotiva e de presença contínua do eu no mundo. (PAÍN, 2009)

“Desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo” e nele fica registrada (FERNÁNDEZ, 1991, p.59), é pelo corpo de se dão as primeiras aprendizagens. Desde o nascimento, é levando os objetos à boca que o bebê vai conhecendo o mundo que o rodeia, as texturas, os sabores, o espaço. Com o tempo, nosso corpo vai sendo significado pela linguagem verbal e, por vezes, acaba esquecido: no espaço escolar, o que importa é a dimensão racional e o movimento passa a ser algo que atrapalha o aprender. Assim, o corpo lúdico dá lugar ao corpo domesticado e ao lugar que devemos sentar para aprender. É necessário compreender que o corpo forma a maioria das nossas aprendizagens, proporciona ensinamentos, sendo instrumento de apropriação do conhecimento. Desta forma, uma aprendizagem saudável necessita de um corpo aberto para recebê-la.

O desejo é uma representação que vem ocupar o lugar da falta. O que ocupa este é a representação. A falta tem que se dar em alguma parte para que seja significada como tal. Há, então, um lugar que precisa ser preenchido, surgindo neste espaço uma estrutura desejante (PAÍN, 2009). É possível compreender o desejo como o motor da aprendizagem, nele surge a vontade e dela se constrói o novo. Trabalhar na dimensão desejante é como entrar em um espaço bastante inseguro no qual estão em jogo elementos que fazem parte do inconsciente do indivíduo e do mundo culturalmente construído por ele e por aqueles que o significaram. (VIEIRA, 2014)

A inteligência pode ser definida pela capacidade de compreender, sendo suas funções a aquisição de dados da realidade, a conservação destes dados pela memória e a elaboração dos elementos adquiridos, para tanto o indivíduo coloca em jogo a percepção sensorial, sendo por meio deles que se percebe o mundo. (LUZURIAGA, 1998)

Segundo Fernández (1991), o pensamento é como uma trama na qual a inteligência é representada pelos fios horizontais e o desejo pelos fios verticais e, enquanto esta trama é tecida, ocorrem significações de ordem lógica e de ordem simbólica. O aprender ocorre no seio de um vínculo humano cuja matriz se encontra nos primeiros vínculos familiares, sendo um processo que permite a transmissão do conhecimento de um que sabe a um que não sabe.

Os nossos primeiros ensinantes são nossos pais e professores que nutrem, desde a infância, esses espaços de aprendizagem, nestes se constitui o indivíduo e sua capacidade de autoria de pensamento. Neste sentido, Fernández (2010) apresenta o conceito de

aprendensinagem, pautado na construção de um espaço transicional⁴³ no qual é possível emergir produtos criativos, fruto da relação ensinante e aprendente. Ao adotar o termo a autora reconhece “o trânsito entre os sujeitos participantes do processo de aprender”, já que ensinar e aprender são duas faces da moeda. (FERNÁNDEZ, 2010, p. 131)

A partir deste conceito estruturei o curso de formação continuada, as oficinas e as práticas desenvolvidas com os docentes, de maneira a resgatar os processos de aprendizagem docente, estimulando o corpo busca de caminhos para a criatividade. Ao registrar a ausência de vínculo entre equipe de pesquisa e professores participantes, marco o início do trabalho, ponto vivido sempre que uma relação se inicia. Esta situação é conhecida por todo docente que a cada início de ano letivo: ao entrar em uma nova turma, trabalha a construção de vínculos com seus aprendentes e fomenta ambientes seguros e saudáveis para aprender e ensinar.

18:45 / 19:45

Oficina 1: O que eu entendo por criatividade? - Oficina de pintura em massinha.

Construção de imagens que respondam a seguinte motivação:

-O que é criatividade para você? Dar títulos para as imagens produzidas.

19:45 / 20:15

Os participantes devem se organizar em trios e em 10 minutos refletir sobre suas imagens e construir uma frase que sintetize as percepções da dupla. Papéis em tiras para escrever a frase. (10 trios)

20:15 / 20:30

3 minutos para cada grupo. Apresentar a frase e colocar as imagens com a frase no centro do grupo (ou no mural que estiver disponível) – 10 apresentações – 30 minutos total

20:30 / 21:00

Considerações finais.

Como proposta prática deste primeiro encontro, os docentes deveriam responder, por meio da construção de uma imagem com massinha de modelar, a seguinte motivação “O que é criatividade para você?”. Esta atividade já utilizada por mim com adolescentes em minha pesquisa de mestrado, tinha por objetivo “o trabalho com massinha no espaço bidimensional” (VIEIRA, 2014, p. 92), explorando-a como material de pintura e não na terceira dimensão como usualmente conhecido. Trazer esse tipo de estratégia para adultos era um desafio, mesmo com a realização de duas oficinas teste.

A tarefa pretendia tirar os docentes de sua zona de conforto ao propor o uso de um material não convencional (a massinha) ao vocabulário expressivo docente e/ou adulto. Em segundo lugar, explorar a construção de uma imagem para responder uma pergunta seria outra maneira de tirar a grande maioria dos participantes do lugar comum, pois não teriam que se

⁴³ O conceito de espaço transicional será abordado em outro ponto da tese (CAPÍTULO 4).

expressar verbalmente ou por meio da escrita, mas por outra linguagem menos explorada, a imagética.

A linguagem visual é entendida como uma das expressões da arte, “é um modo singular de o homem refletir –reflexão/reflexo – sobre seu estar-no-mundo. Quando o homem trabalha nessa linguagem, seu coração e sua mente atuam juntos em poética intimidade” (MARTINS, 1998, p. 41) o que, a meu ver e no da autora, favorece a criatividade, pois, na feitura da linguagem artística, “o homem leva ao extremo a sua capacidade de inventar e ler signos com fins artísticos-estéticos” (ibidem, p. 41).

A apresentação da proposta aos docentes foi acompanhada de algumas reações como ao ouvir a tarefa, colocou a mão na cabeça, com certo espanto e desconfiança. Outra docente chamou a atividade de “*arte dolorida*” e houve, ainda, comentários relativos à sujeira causada pela massinha nas mãos. De maneira geral, assim como nas oficinas teste, o desconforto inicial foi presente, sendo o silêncio de alguns docentes e o excesso de conversa de outros entendidos como formas diversas de lidar com o estranho, com algo que lhes foge ao controle. As falas de “*não era isso que eu esperava*”, “*e agora?*” deixavam transparecer a surpresa com a estrutura de oficina proposta, bem distante da que estavam acostumados ou da qual esperavam para um curso de formação continuada.

Para não direcionar ou interferir na produção que vinha sendo realizada, pedi somente ao fim de suas pinturas que cada docente criasse um título e o registrasse em sua imagem. Com as produções concluídas e o tempo estipulado terminado, dividi os participantes em grupos para “refletir sobre suas imagens e construir uma frase que sintetize as percepções do grupo” (OFICINA 01). Este momento de conversa coletiva teve por objetivo promover a integração, sendo uma das regras dadas, “organizar-se em grupos com pessoas que você não conheça previamente”. Dessa forma, pretendi estimular trocas menos pautadas por relações pessoais. Com o transcorrer da atividade, percebemos que essa regra foi ignorada por seis docentes, que coincidentemente, não chegaram a concluir o curso. Tal fato pode ser interpretado como resistência destes à troca com pares ou a tentativa de evitar o desconhecido, sua zona de conforto e a exposição de ideias.

Outro dado a ser mencionado é o incômodo gerado pelos procedimentos de pesquisa, dentre eles: o preenchimento de formulários e questionários, a presença de pessoas desconhecidas com câmeras de filmagem e a atuação dos pesquisadores fazendo anotações do que observavam. Mesmo sem a interferência direta no que ocorria, era esperado que o “ser

vigiado” não fosse tratado com naturalidade pelos presentes. Algumas falas sobre o fato foram registradas, como “*o que ela tanto anota?*”, “*você filmou isso?*”, reforçando essa impressão. Assim como Pimenta et al. (2006), acredito que com o passar do tempo, a presença dos pesquisadores e o trato com os procedimentos de pesquisa serão naturalizados pelos docentes.

Como desmembramento desta primeira oficina, proponho a análise dos títulos e das imagens construídas pelos docentes em diálogo com a questão aberta: **Para você criatividade é...** Ao tratar os vídeos e as imagens registradas, percebemos afinidades e distanciamentos com o conceito de Criatividade defendido por esta tese, além de percepções que pretendo desmistificar. Afinal, o que é ser ou não criativo na perspectiva destes professores? Para esse fim, optei por apresentar as imagens por temáticas de análise, lembrando que a produção foi individual e que os docentes só tiveram contato com a pintura dos demais no momento da divisão em grupos, com as imagens já prontas e os títulos escritos.

3.1.1.1. *A criatividade é... O que dizem as imagens*

A primeira categoria de análise que emerge pode ser expressa pela ideia de que *a criatividade está relacionada ao ser criança*, deste modo é possível inferir que alguns docentes, ao falarem de criatividade, ainda partem da ideia de que esta é privilégio do universo infantil. Sobre esta temática identifiquei as pinturas: *A foca feliz* (FIGURA 3) e *Pintando o 7* (FIGURA 4)⁴⁴.

⁴⁴ Nesta oficina, por se tratar da oficina inicial, analisei as pinturas de todos os participantes, os concluintes e os que em algum momento saíram do curso. Para identificação das pinturas, utilizei letras, já para os docentes concluintes utilizei uma dupla identificação, letra e nome. Os nomes substituirão as letras nas oficinas seguintes. Com essa escolha pretendo aproximar os sujeitos analisados do leitor, entendendo que cada docente possui história e trajetória própria a qual deve ser personificada. O mesmo tratamento não será dado aos docentes desistentes, por entender que estes colaboram para a tese mas em nível secundário de importância por não ser possível reunir dados suficientes sobre eles. Deste modo, na oficina 01, as letras indicam docentes desistentes e as letras seguidas de nomes, indicam docentes concluintes.



Figura 3: A foca feliz (docente A – Luana)
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 4: Pintando o 7 (docente B – Matina)
Fonte: Dados de pesquisa

Sobre a produção, *A foca feliz* um dado foi notado a partir dos vídeos: esta foi a única pintura que não teve sua justificativa apresentada. Na gravação, é observada uma docente explicando as imagens de seu grupo uma a uma, mas esta não cita análise específica para a pintura em questão. Ao fim da fala, a pesquisadora questiona o grupo se há algo que gostariam de acrescentar, porém, a docente A⁴⁵ - Luana, autora de *A foca feliz*, apenas balança sua cabeça, olha para as demais produções presas ao quadro e diz que não. Ao analisar o fato, acredito que Luana tem consciência de que sua imagem não fora apresentada, mas prefere se silenciar e não corrigir o esquecimento da outra colega. Tanto o título como a pintura retratam a falta de familiaridade da docente em lidar com seu espaço criativo, com a linguagem visual e com a definição de criatividade. Os objetos representados por ela como o sol amarelo, o arco-íris, a

⁴⁵ Relembro que os docentes que concluíram o curso serão apresentados por nomes fictícios, os docentes desistentes serão reconhecidos por letras, já que suas trajetórias e histórias de vida não serão fruto de análises ampliadas como os demais.

nuvem azul e a grama verde colada no limite do suporte possuem estereotipia bastante usual, associada ao universo infantil e repetida pelos adultos segundo o modelo esperado/desejado (GAVA, 2006). Para Gava (2006, p. 24),

o estereótipo é uma espécie modelada de imagem. São desenhos de formas padronizadas como a casinha, a árvore com maçãs vermelhas, as nuvens azuis, o sol amarelo com a boquinha e olhinhos, as flores redondinhas, figuras da televisão como Mickeys, Zé Palito e muitos outros. Formas que restringe e reduz o repertório da representação infantil.

Sobre a temática, Vianna (2000, p. 46) desenvolve, em sua tese, análise aprofundada sobre o significado da estereotipia para o desenho infantil e afirma,

os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva; embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. Estereotipar quer dizer então, simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples.

Como já mencionado, a estereotipia não é uma questão exclusiva do universo infantil, mas que surge na infância e é reproduzida pelo adulto que com o tempo vai se afastando do desenho, deixando de reconhecê-lo como uma forma de comunicação e passa a transitar na imitação de padrões. Ao resgatar a produção de Luana, noto o embotamento de sua capacidade expressiva, escondida atrás de estereótipos conhecidos e da criação uma imagem a qual não possui relação com a proposta. A foca, o sol, a nuvem e o arco-íris não se relacionam com o conceito de criatividade ou dialogam entre si. O título dado, a ausência de apresentação da pintura e o silenciamento da docente, diante o questionamento da pesquisadora, corroboram esta análise. Sobre esta questão, Andrade (2014, p. 188), a partir de suas experiências de pesquisa, enfatiza a falta de espaço para o professor da educação básica se expressar, de forma que sua voz se encontre muitas vezes silenciada.

O silenciamento do professor, do ponto de vista gráfico, de sua escrita, antecedia--se de um do ponto de vista oral. Cabe conjecturar a propósito de um silenciamento no seu dia a dia, presente constantemente em seu trabalho docente, nas interações, quando os alunos não se engajam nas propostas e dominam a situação, desvirtuando as organizações necessárias para a realização de trabalhos planejados. Nestas situações correntes, os docentes não conseguem chamar atenção dos alunos, sequer conseguem ter este espaço de dizer dentro da sala de aula. Momentos em que os alunos não dão importância a seu interlocutor professor produzem um silenciamento, que começa já dentro da sala de aula, quando o docente não tem o que dizer para o aluno. Entre o silenciamento *macro* inscrito ideologicamente nas políticas, marcando a identidade docente historicamente e o silenciamento *micro*, que se revela cotidianamente, que mais o marca, encontramos um profissional que não fala tampouco em situações de formação.

Ao colocar em cena o silêncio, seja ele gráfico ou oral, a autora expõe o verificado *in loco*, a dificuldade docente em exercer seu protagonismo, em tomar para si esse espaço de autoformação (JOSSO, 2004), no qual seja possível ser ensinante/aprendente (FERNÁNDEZ, 2001), criador e criatura.

A questão da estereotipia pode ser percebida na produção de outros professores, como nas produções: *A Criatividade é o conhecimento... Em movimento... Em ação... Em emoção* (Docente D) e *Criando* (Docente E), mas estes conseguem, apoiados pela linguagem textual do título, comunicar, em parte, algo referente à criatividade.



Figura 5: A Criatividade é o conhecimento (docente D)
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 6: Criando (docente E)
Fonte: Dados de pesquisa

Na pintura *Pintando o 7*, realizada pela docente B, de nome Matina, a criatividade estaria relacionada às traquinagens infantis, o que pode ser corroborado por um dos significados da expressão “pintando o 7”, “praticar travessuras, diabruras, ou desatinos, desregramento; deitar e rolar” (FERREIRA, 2004, p. 340). A imagem construída por ela seria o reflexo de sua adolescência na qual ela “pintava o 7” e não era compreendida pelos adultos, incapazes de enxergar sua energia como criativa. Deste modo, sua expansividade, sua vontade de se relacionar com o desconhecido e o desejo de descoberta eram entendidos como problema pelas escolas que passava. Esta docente afirmou em sua análise sobre a imagem que “quem pinta o 7 na escola é a criança problema não é a criança criativa” (Matina).

Maia, Julião e Silva (2014) lembram que a escola muitas vezes é responsável por destruir o potencial criador⁴⁶ da criança ou do adolescente, formatando-os a salas apertadas e cadeiras as quais limitam o corpo em formação, por não compreender que a aprendizagem se dá pelo corpo e por ele se dá a relação com o mundo em descoberta. Por meio da comunicação não verbal que o sujeito expressa seu descontentamento, que a escola não é suficiente. É pulando, falando, mudando de lugar, “pintando o 7”, que o excesso de energia não direcionada é materializada em gestos. São formas “de fazer com que alguém olhe para elas” (MAIA; ARAÚJO; RIBEIRO, 2014, p. 120), e, assim, as oriente em busca de formas saudáveis de lidar com o espaço de criação.

Há, no relato de Matina, a emergência de fatos de sua história de vida, especialmente os vividos em sua fase pré-profissional, os quais impactaram em sua trajetória docente, pois, como afirma Tardif (2014, p. 78-79), a “história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar, também diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto ao que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho”.

Matina carrega consigo saberes e vivências, nem sempre positivas, mas que foram responsáveis por a constituírem como uma “professora maluquinha”, que adora crianças “maluquinhas”, como ela mesma diz. Ao utilizar o termo ‘maluquinha’, a docente busca de algum modo nomear sujeitos aparentemente fora da norma, que assim como ela agem fora do padrão esperado, criativos, com muita energia, mas não encontram na escola espaço para exercê-la. Na conclusão de sua análise, Matina acredita ser uma profissional que objetiva

⁴⁶ O conceito de potencial criador será apresentado ainda neste capítulo.

compreender melhor o universo das crianças que aparentam ser “fora do padrão” como ela foi ou ainda é.

Para fim de esclarecimento, defendo nesta tese a importância do respeito pelas singularidades dos sujeitos, de suas identidades e diferenças, compreendendo o ato pedagógico como espaço propício para a emergência de indivíduos seguros de si, capazes de lidar com a diversidade e que, assim, possam aprender segundo seus tempos e possibilidades. Os dados citados evidenciam uma escola que ainda não capaz de seguir amplamente os princípios de universais da educação de respeito pela diferença e pelos tempos de aprendizagem (BRASIL, 1996). Entendo, porém, que a postura da docente em se preocupar com os “fora da norma” revela sua preocupação com a questão e sua tentativa de modificar esta realidade.

Por mais simples que pareça a fala de Matina, esta é repleta de significados para o que se entende, aqui, como histórias de vida, conhecimento de si e trajetória docente. Segundo Josso (2004, p. 58), o cerne da questão está na compreensão de que nos formamos pelas experiências vividas e que as mesmas possuem influência no que se é, sendo esta a chave do “caminhar para si” e da “auto orientação” formativa. Possivelmente, ao construir sua pintura em massinha, a professora não tivesse total dimensão do impacto que suas experiências escolares exerceram e exercem em suas escolhas profissionais, nem em sua pintura. Mas, a partir das falas proferidas e do contexto formativo da oficina, esta pode refletir sobre sua história e estabelecer conexões entre elas.

A segunda categoria é extensa e apresenta a criatividade associada à ideia de processo, criação, invenção e inovação. A criação exige, em algum momento, revisão e recriação, estando também articulada à flexibilidade, à adaptação do indivíduo, à ressignificação do espaço e à solução de problemas, aspectos relativos à criatividade já abordados conceitualmente no início deste capítulo. Fazem parte desta, as imagens *Conexões Criativas* (docente F; Manuela), *Ideias e Inovações* (docente G), *Ressignificações* (docente H; Andréia), *Conexões e Projeções* (docente I; Nathana), *Solução* (docente J) e *Copiadora de Ideias* (docente K).



Figura 7: Conexões Criativas (docente F - Manuela)
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 8: Ideias e Inovações (docente G)
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 9: Ressignificações (docente H - Andréia)
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 10: Conexões e Projeções (docente I- Nathana)
Fonte: Dados de pesquisa

As quatro imagens acima partem de iconografias e conceitos próximos para ilustrar a criatividade. Como a utilização da cabeça (FIGURAS 7, 8 e 9), da lâmpada (FIGURAS 7 e 8) e manchas coloridas de explosões (FIGURAS 9 e 10). De maneira geral, tratam a criatividade como uma habilidade do indivíduo diretamente relacionada à mente, enfatizando o processo subjetivo da criação e a produção de ideias as quais se conectam e se ressignificam originando novas relações. Portanto, conceituam o ser criativo pelo olhar do sujeito.



Figura 11: Solução (docente J)
Fonte: Dados de pesquisa

A imagem acima (Figura 11: docente J), também faz referência ao processo criativo, porém enfoca a capacidade do sujeito em se utilizar de seu potencial criador para solucionar questões, como pode ser visto pelo uso da palavra *solução*. Ostrower (1977, p. 77) enfatiza essa questão quando define:

O potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o home procura captar e configurar as realidades da vida. Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade como potência se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, se amplia.

Outro aspecto analisado é o formato da mão em branco sob as manchas coloridas, fazendo referência ao ato criador entendido como uma ação do sujeito, sua produtividade (representado pela mão). Não se atendo apenas ao aspecto subjetivo da criatividade, como nas produções anteriores, que representam a criatividade como pensamento, materializado nas Figuras 7, 8 e 9 pelo desenho da cabeça.

Deste modo, é importante lembrar que a criatividade é uma postura e não apenas uma habilidade, a qual necessita ser posta em prática por todos para a melhoria da sociedade (TORRE, 2005). A própria pintura representa uma solução encontrada pelo docente que desejava incluir sobre as manchas coloridas uma nova forma. Ao resgatar o processo de construção dessa imagem na oficina, observei o impasse do professor tendo a sua frente uma folha tomada por massinha e seu desejo de registrar outros elementos. Para solucionar a questão, este optou por extrair parte do material com o uso de uma tampa de caneta e assim marca o

contorno de sua mão. É uma das poucas imagens que registra o processo vivido, o ato criador em si, utilizando a metalinguagem⁴⁷ como recurso para definir criatividade.



Figura 12: A copiadora de ideias (docente K)

Fonte: Dados de pesquisa

Como fechamento desta segunda categoria, a imagem *A copiadora de ideias / a capacidade de reinventar e inovar*, utiliza elementos de iconografia já apresentados (lâmpada e cabeça), mas a composição se afasta em parte do que entendemos por criatividade. Isoladamente, o título *A copiadora de ideias*, remete ao não criativo, à cópia, à reprodução de ideias de outros sem o devido processo reflexivo, à inexistência de criação. Porém, o subtítulo *a capacidade de reinventar e inovar* faz referência à tradição e ao legado científico e cultural da sociedade, ao recriar e transformar das novas gerações, aproximando-se da ideia de inovação. Para Battestin e Nogaro (2016, p. 360), “inovar é contrapor-se ao obsoleto, ao ultrapassado, ao desuso”, assim, “não se trata de inventar, mas de recriar, revestir com uma ideia não pensada até então, surpreender”.

⁴⁷ A metalinguagem é usada quando se deseja falar da própria linguagem usada na comunicação, ou seja, quando a preocupação do emissor está voltada para o próprio código ou linguagem.

A penúltima categoria reúne as produções que relacionam a criatividade a algo desconhecido ou a ser conhecido. Fazem parte desta as imagens: *A luz da esperança* (Figura 13: docente L- André), *Aventura* (Figura 14: docente M), *Acreditar* (Figura 15: docente N - Márcia), *Liberdade* (Figura 16: docente O; Figura 17: docente P - Bernardo), *Navegando noutros mares* (Figura 18: docente Q - Isadora) e *Metamorfose* (Figura 19: docente R). Ao analisá-las, observo que os docentes em questão, ao responderem “*O que é criatividade para mim?*”, buscaram expressar seu desconhecimento sobre a temática (Figura 18: *Navegando noutros mares*) e, principalmente, o interesse em se aventurar no tema (Figura 13: *A luz da esperança*; Figura 14: *Aventura*), tendo como norte a crença na criatividade como um caminho para a mudança (Figura 19: *Metamorfose*; Figura 15: *Acreditar*) e para a liberdade em sua ação pedagógica (*Liberdade*). As mensagens expressas em suas produções indicam, ainda, as motivações destes sujeitos para o curso e seu interesse em conhecer melhor a temática.



Figura 13: A luz da esperança (docente L- André)
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 14: Aventura (docente M)
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 15: Acreditar (docente N)
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 16: Liberdade (docente O)

Fonte: Dados de pesquisa



Figura 17: Liberdade (docente P- Bernardo)

Fonte: Dados de pesquisa



Figura 18: Navegando noutros mares... (docente Q - Isadora)

Fonte: Dados de pesquisa



Figura 19: Metamorfose (docente R)

Fonte: Dados de pesquisa

A última categoria criada reúne as imagens das quais não foi possível extrair informação ou interpretação relacionada às lentes de análises pretendidas. Tratam de visões não condizentes com a proposta da oficina e que não foram suficientemente explicitadas por seus autores durante as apresentações. São estas: *Axé* (Figura 21: docente T- Bruna) e *A diferença dos iguais* (Figura 22: docente U- Giovana). Ambas não se referem imagetivamente ou textualmente a qualquer aspecto conhecido por esta tese sobre criatividade, conceito, portanto, como fuga do tema.



Figura 20: Axé (docente T- Bruna)
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 21: A diferença dos iguais (docente U- Giovana)
Fonte: Dados de pesquisa

Como observado por uma das pesquisadoras (pesquisadora A), muitos dos docentes se utilizaram de imagens do mundo natural/natureza para exemplificar o que seria Criatividade, sendo estes docentes: A, D, E, M, O, P (Bernardo⁴⁸), Q (Isadora), S e U (Giovana). Este fato

⁴⁸ Relembro que os docentes que concluíram o curso serão apresentados por nomes fictícios, os docentes desistentes serão reconhecidos por letras, já que suas trajetórias e histórias de vida não serão fruto de análises ampliadas como os demais.

pode ser interpretado como uma “tentativa de associar a criatividade a algo natural, inato, que surge no grupo a partir das imagens simples como a de flores, sol e árvores” (RELATÓRIO OFICINA 01, PESQUISADORA A). Esta análise é corroborada pela fala de três docentes que afirmam que foram “criando algo natural” e pelos títulos de outras duas pinturas: *A natureza é bela* (Figura 22: docente V- Talita) e *Amor pela Natureza* (Figura 23: docente X).

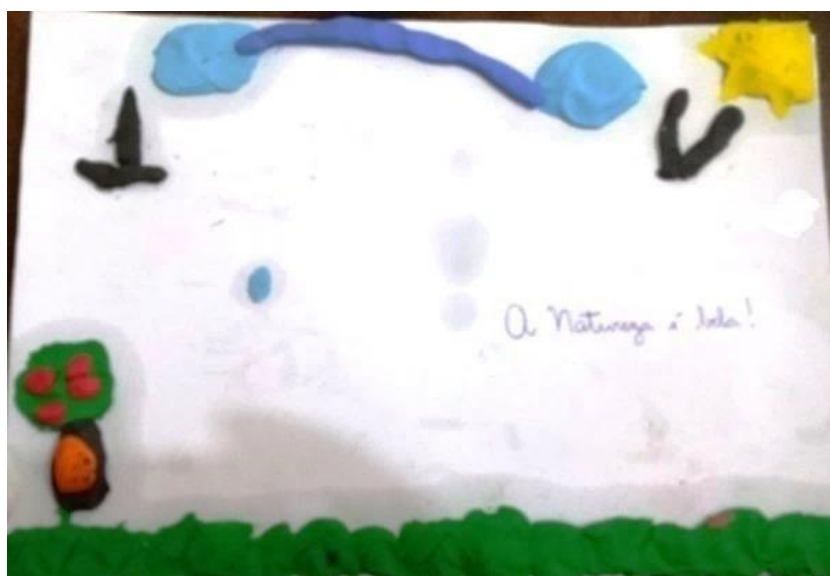


Figura 22: A natureza é bela! (docente V- Talita)

Fonte: Dados de pesquisa



Figura 23: Amor pela natureza. (docente X)

Fonte: Dados de pesquisa

Como já mencionado, após a produção das imagens, os docentes se reuniram em grupos para discutirem sobre seus trabalhos e construírem frases síntese. Em seguida, suas discussões e produtos foram apresentados aos demais. Cabe registrar que o planejamento das atividades não foi compartilhado previamente com a turma, deste modo, muitos dos docentes ficaram surpresos com o desdobramento da tarefa. O desconforto gerado fora curto, mas assumir o foco das atenções e tomar a palavra não é algo fácil nem para docentes que, naquele momento, comportavam-se muito mais como alunos, que vinham receber conhecimentos prontos, do que como aprendentes, autores de suas aprendizagens. A fim de corroborar esta análise, antecipo a avaliação de André sobre o momento, feita apenas ao fim do curso, mas que faz referência ao fato:

Quando eu fui ver eu me senti nu! A gente vai fazer um curso, o que a gente entende por isso? A gente vai chegar em um lugar, **vocês vão dar uma aula para a gente, igual a gente espera**. Aí, a gente chega lá e você diz: “você vai fazer um desenho com massinha”. [André coloca suas mãos no rosto]. E, agora? O que eu vou fazer? **Já estava quebrando todo o meu paradigma, destruindo a gente de cara**. Pelo menos comigo foi assim. De cara já tirou a minha camisa! Depois você apresenta lá na frente! Aí tirou as calças, fiquei nu! **A gente consegue lidar com uma situação assim, de apresentar na frente, mas você sente o frio no estômago**, transpira por todos os poros do corpo e fica lá... Como se nada tivesse acontecido. (ANDRÉ, SOBRE A OFICINA 01, OFICINA 09)

André afirma ter se sentido nu, em uma tentativa de expressar o quão exposto e surpreso ficara com a proposta da oficina, já que ele esperava um modelo de aula diferente, centrado na transmissão de conteúdos e no qual não precisaria participar da forma como lhe fora solicitado. Deste modo, resgato a ideia de aprendensinagem e a afirmação de Fernández (2001) ao classificar as posições de ensinante e aprendente como sendo cambiantes. Ao chamar os participantes para a discussão, abro para que todos sejam, nesse momento, ensinantes e aprendentes, quebramos paradigmas e todos passam a ser responsáveis pelo conhecimento a ser construído.



Figura 24: Produções dos docentes e frases síntese
Fonte: Dados de Pesquisa

Na figura acima (FIGURA 24), observamos todas as pinturas e as divisões dos sete grupos com suas frases síntese, sendo estas:

- I. (Re) conectando com a natureza;
- II. Liberdade de ideias cria algo natural;
- III. Acreditar no amor pela liberdade;
- IV. Ser criativo é ter coragem de se aventurar fora da caixa;
- V. Poder de realização para alcançar solução na confusão;
- VI. Navegando em um oceano de ideias positivas e alegres, buscando ressignificações em torno da criatividade educativa;
- VII. “É a história é escrita pelas grandes transgressões de quem mudou o mundo com suas inquietações” (BAIA).

Como observado, as frases englobam aspectos já abordados individualmente pelas pinturas. As três primeiras frases fazem referência à natureza (frases I, II e III), conforme discutido. Já as frases V e VI se relacionam por possuírem em linhas gerais a mesma proposta, entendendo que é na confusão de ideias, personificada pelo mar, e por meio do poder de realização do indivíduo que se pode chegar às soluções/ressignificações e à criatividade. Das frases apresentadas, foge ao padrão a última por se utilizar de uma citação de música de Maurício Baia, cantor e compositor baiano o qual integrava a banda *4 Cabeça*. Este trecho faz

parte de uma composição sua intitulada *Lado Oposto*⁴⁹, a qual conta a necessidade de fugir dos padrões impostos, de ir para o lado oposto “para ver como é que está”, sem seguir uma única verdade. Ao associar a frase às demais criadas, é possível estabelecer relação com a expressão “se aventurar fora da caixa” utilizada na frase IV, quebrando padrões estabelecidos, muitas vezes subversivamente⁵⁰ para chegar a vias criativas. Com estas, encerra-se os dados analisados na oficina de abertura do curso.

3.2 A CRIATIVIDADE PARA MIM E PARA VOCÊ – OFICINA 02

Para o segundo encontro, consegui, junto à Coordenação de Extensão do Colégio Pedro II, uma sala mais versátil às atividades do curso. Um ambiente menor do que o auditório, com mobiliário mais adequado à construção de uma sala de aula menos fragmentada, propensa a mudanças em sua configuração, com grandes mesas retangulares juntas e cadeiras ao redor, onde o grupo poderia estar lado a lado, não em posição de destaque ou hierarquia.⁵¹ Por entender que a inventividade com o espaço é a chave do processo, sendo este importante para a experimentação e liberdade de pensamento. Na sala de aula, deve haver “espaço suficiente para uma ampla variedade de atividades e para mobiliário que se mova de modo a tornar possível grupos de trabalho e recreação de vários tamanhos e propósitos” (BOSTWICK, 1972, p. 184). Sobre os espaços de formação de adultos, especificamente, Bostwick (ibidem, p. 185) afirma que:

à medida que a aprendizagem se torna cada vez mais verbal- à medida que substituímos atividade por processos intelectuais – não podemos perder de vista a importância de experiência direta para possibilitar um currículo no qual o pensamento seja apoiado, estimulado e aumentado pelos atos de sentir e fazer. Os laboratórios ainda não necessários.

A implementação de um grupo operativo de ensino parte da construção de um espaço para aprendizagem, onde todos estejam implicados na tarefa determinada e direcionados para sua autoformação, capazes de se constituírem como laboratórios do saber. Assim,

o espaço da sala de aula deve ser um lugar aprazível e ter as condições necessárias às diferentes aprendizagens – da leitura, da escrita e de outras. Para que tal seja possível,

⁴⁹ Disponível em: <https://www.letras.com.br/mauricio-baia/lado-oposto>

Acesso em: 26 de fevereiro de 2018.

⁵⁰ As subversões relacionadas ao ato criador serão exploradas no capítulo 4, por meio do texto de Woods (1999) e no capítulo 6, a partir do portfólio de Manuela.

⁵¹ Esta sala foi utilizada em nossos encontros até o fim de outubro, com o início da greve no Cp2.

é fundamental que estejam reunidas condições de ambientação, de cuidado com a sala, da sua preparação e adequação às práticas pedagógicas. O espaço constitui, ele mesmo, um elemento formador, como referencial de posturas e aprendizagens. (TEIXEIRA; REIS, 2012, p. 177)

O trecho acima possui relação com o conceito em estruturação nesta tese, criatividade como espaço de escuta e reflexão⁵². Uma vez que para a emergência da criatividade é necessário a construção de ambientes suficientemente bons, capazes de comportar a aprendizagem, a escuta e a reflexão.



Figura 25: Sala de Reuniões - PROPGPEC - Oficina 2-5
Fonte: Dados de Pesquisa

A partir da segunda oficina, cada encontro foi planejado mesclando atividades já testadas e outras realizadas pela primeira vez. Cabe destacar que o processo de construção e reconstrução das oficinas era constante, sendo revisto a todo o momento por mim e discutidos pela equipe de pesquisa nos encontros semanais do LUPEA⁵³. Esse processo de diálogo com os pesquisadores, a leitura dos relatórios produzidos por todos e a participação de outros integrantes do LUPEA nas reuniões, tornaram a elaboração e a avaliação das oficinas um processo de grande troca e partilha, no qual pude, muitas vezes que se chegava a algum impasse ou dúvida, recorrer à minha orientadora e ao grupo para a discussão da questão.

Para que o curso cumprisse seus objetivos, os vínculos fossem criados, a criatividade fosse discutida e o espaço de escuta e reflexão docente emergisse entre os docentes, foi

⁵² O conceito de espaço de escuta e reflexão foi apresentado no capítulo 2.

⁵³ O LUPEA se reúne semanalmente às quartas-feiras nas dependências da Faculdade de Educação da UFRJ, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Maria Vitória Campos Mamede Maia.

necessário que os espaços de reflexão e escuta se estabelecessem primeiro entre nós, pesquisadores. Para tanto, a dinâmica e a minha comunicação – como docente responsável – com minha orientadora e com os demais envolvidos precisava ser clara, tranquila e franca. Assim, durante as oficinas, foi possível a composição de um único *corpus de pesquisa* (BLEGER, 1993), capaz de transmitir a segurança e confiança necessária aos docentes para que o desconforto mencionado na primeira oficina deixasse de ser observado.

Em relação à metodologia, a presença de um grupo de pesquisa fixo e pronto para dialogar com as temáticas propostas colaborou para a construção de um grupo operativo de ensino (BLEGER, 1993). Já as trocas, reflexões e anotações realizadas pelos pesquisadores, em diálogo com suas vivências nas oficinas, permitiram que todos estivessem envolvidos também em um processo próprio e coletivo de pesquisa-formação (JOSSO, 2004), no qual afetaram e foram afetados. Este relato de um de nossos pesquisadores sobre seu primeiro relatório em nossa primeira oficina demonstra o afetar-se pelo processo:

Realizar anotações a partir de observações não foi uma tarefa fácil para mim. Havia muitos estímulos de várias ordens, comportamentos, falas, gestos, olhares e tudo isso dizia alguma coisa, difícil era selecionar aquilo que eu registraria. No início, parecia tudo sem sentido, mas com o desenvolver das atividades tudo foi se encaixando e isso foi extremamente interessante, embora, tivesse a ideia de que chegaríamos a um ponto, só não sabia como se daria isso. Ao final das apresentações percebi que tudo tinha um sentido de ser. (PESQUISADOR C, RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – OFICINA 01)

3.2.1. Quem é você como docente?



Quadro 21: Oficina 02 - Mapa de Análises

Fonte: Dados de pesquisa

Este segundo mapa de análises possui como questão motivadora *Quem é você como docente?*. Como estratégias utilizadas temos a *apresentação* dos docentes e de seus *objetos*, terminando com a produção das *colagens*. Neste processo, observamos a grande *necessidade de partilha* do grupo, promovendo a *troca entre pares*, o contato com as *trajetórias e histórias de vida* docentes. Não notamos a reflexão entre teoria e prática a partir das leituras indicadas (KARNAL, 2015; ARAÚJO, 2009), mas a *escuta* e a construção de *redes e conexões* entre os professores, foram iniciadas.

Quadro 22: Mapa Oficina 02 – descrição

Fonte: Dados de pesquisa

A oficina dois se estruturou em torno de uma tarefa dada aos docentes ao fim da oficina anterior e reforçada por correio eletrônico e pela Plataforma *Moodle*⁵⁴. O pedido consistia em:

Trazer um objeto (uma foto/objeto/desenho/elemento) que represente a seguinte questão: **Quem é você como docente?**

Lembrete importante: este objeto deve poder ficar com a pesquisa, escolha algo que você possa desapegar. (TAREFA DA OFICINA 01)

A partir desta solicitação, o segundo encontro teve como objetivo principal discutir o conceito de criatividade por meio das leituras indicadas de Karnal (2015) e Araújo (2009). Outro objetivo se articulava a este, desenvolver uma dinâmica de apresentação e dialogar, a partir dos objetos trazidos, com a docência e a trajetória profissional dos inscritos.

Neste momento, é importante entender a docência por sua dimensão prática, baseada nos saberes dos professores e na racionalidade técnica da profissão (TARDIF, 2014). Assim, a docência está na atividade do docente, no ensinar e em seu trabalho pedagógico. Já a trajetória profissional deve ser compreendida junto a sua história de vida (JOSSO, 2004), na maneira que seus saberes e experiências vividas impactam em sua carreira e o constitui como ensinante (FERNÁNDEZ, 2001).

Propositalmente na primeira oficina, não foi realizado momento de apresentação formal dos docentes. A única dinâmica desenvolvida com função semelhante foi a de confecção dos crachás utilizados pelos participantes, no qual cada um poderia customizar seus nomes ou incluir apelidos, caso o preferissem (FIGURA 26). Esta mesma dinâmica fora repetida na oficina 02, desta vez com a confecção de um crachá permanente, que os acompanharia ao longo do curso. Os crachás eram necessários para a melhor identificação dos docentes pelos pesquisadores, viabilizando a coleta de dados. A personalização dos crachás foi a estratégia encontrada para torná-los elementos pessoais. Para fins de comunicação com os professores, os pesquisadores também fizeram seus crachás (FIGURA 27).

⁵⁴ A Plataforma *Moodle* surgiu como possibilidade pedagógica por sugestão do coordenador de EAD do PROPGPEC /CPII, acreditando ser este um recurso interessante para a comunicação com os docentes e o futuro envio de trabalhos. Deste modo, todos os alunos foram inscritos na plataforma e orientados sobre seu acesso logo na primeira oficina. Um e-mail para o curso já havia sido criado no *gmail* para a comunicação da equipe de pesquisa e organização dos dados de pesquisa coletados no drive, sendo este também utilizado para a comunicação com os docentes inscritos no curso após o início da greve no CPII.



Figura 26: Dinâmica de confecção de crachás - oficina 01
Fonte: Dados de Pesquisa



Figura 27: Crachás customizados dos pesquisadores
Fonte: Dados de Pesquisa

A segunda oficina seguiu o seguinte planejamento:

18:00/18:45

Momento 1: Chegada dos participantes – assinatura da lista de presença e produção de crachás. Orientar aos participantes coloquem os objetos trazidos em roda, próximo ao centro da mesa.

18:45/19:45

Momento 2: A Criatividade para mim e para você - apresentação de conceitos iniciais sobre criatividade a partir do texto indicado para leitura. E conexões com os objetos trazidos pelos participantes. A docência e a trajetória profissional docente em jogo.

19:45/20:15

Momento 3: Colagens sobre papel. Utilizando-se dos objetos trazidos e demais materiais disponíveis propor que os docentes construam uma colagem sobre papel branco, a qual simbolize a partir de uma imagem quem você é como docente. Histórias e dilemas contrapondo o ser criativo.

20:15/21:00

Momento 4: Apresentação das colagens realizadas – pedir para que os participantes construam relações entre as imagens produzidas, de maneira, que seja possível usando os pedaços de lãs disponíveis, criar teias – gráficos que unam as imagens umas às outras. Para essa dinâmica todas as imagens estarão dispostas no centro da roda e um a um os participantes poderão construir suas relações.

Sobre o momento 1, a pesquisadora B relatou que “*a maioria das pessoas levou seus objetos, porém, algumas pessoas que estavam na oficina pela primeira vez, não dispunham dos mesmos*”, o que não impediu que estes docentes participassem da atividade. A apresentação dos objetos fora pensada para durar uma hora, porém, motivado pelo envolvimento dos docentes, optei por mudar o planejamento e estender o momento⁵⁵. Por compreender a necessidade de partilha do grupo que, pela primeira vez, experimentava, em parte, a ideia do que seria *o espaço de escuta e reflexão* docente pretendido por esta pesquisa. Cabe destacar que neste segundo encontro ainda não é percebido, nas colocações dos professores, um elemento fundamental para a plena funcionalidade deste espaço, a reflexão docente⁵⁶, ou seja, a articulação da prática com a teoria. Tal percepção pode ser comprovada pela ausência de falas que relacionam as produções aos textos de Araújo (2009) e Karnal (2015), ou com outros autores do campo da educação, apesar deste enfoque ter sido solicitado aos professores no início da tarefa.

⁵⁵ A fim de colaborar com o espaço de partilha iniciado, assim que todos apresentaram seus objetos e fizeram suas apresentações, pontuei a todos a mudança de planejamento, em especial à equipe de pesquisa, que precisava ter ciência da alteração do cronograma e da necessidade de estarem mais atentos.

⁵⁶ O conceito de reflexão docente será aprofundado, no capítulo 3, juntamente com o conceito de escuta sensível.



Figura 28: Objetos docentes
Fonte: Dados de pesquisa

Objetos trazidos pelos docentes
Caixa de giz de cera
Caneta de quadro branco
Caixa de lápis de cor
Tesoura
Lapiseira
Foto com frase escrita por aluno
Carta de agradecimento de uma família
Desenho de uma criança
Caderno do Ensino Médio
Cartão de Inscrição no vestibular
Duas fitas de cetim
Espelho
Folha com <i>emojis</i>
Folha com pontos de interrogação

Quadro 23: Objetos docentes
Fonte: Dados de pesquisa

Ao analisar os objetos trazidos e as falas dos docentes, foi possível organizá-los em categorias, sendo estas: *instrumentos e materiais tipicamente docentes*, *memórias do período pré-profissional*, *lembranças da trajetória profissional* e *o docente*.

Instrumentos e materiais tipicamente docentes	Memórias do período pré-profissional	Lembranças da trajetória profissional	O docente
<ul style="list-style-type: none"> • Caixa de giz de cera • Caneta de quadro branco • Caixa de lápis de cor • Tesoura • Lapiseira 	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno do Ensino Médio • Cartão de Inscrição no vestibular 	<ul style="list-style-type: none"> • Foto com frase escrita por aluno • Carta de agradecimento de uma família • Desenho de uma criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas fitas de cetim • Espelho • Folha com <i>emojis</i> • Folha com pontos de interrogação

Quadro 24: Categorias dos objetos - oficina 02
Fonte: Dados de pesquisa

A primeira categoria, instrumentos e materiais tipicamente docentes, remete ao fazer, à rotina profissional e pode ser vista como a opção mais segura e confortável para o cumprimento da tarefa. É como um motorista, que ao lidar com proposta semelhante, escolhe suas chaves ou um volante como objeto para representá-lo, por mais que estes objetos possuam significados relacionados à trajetória destes sujeitos, como será analisado mais adiante, considero-os

escolhas seguras. A segunda categoria, *memórias do período pré-profissional*, remete às suas lembranças e ao desejo de seguirem carreira no campo educacional, estas escolhas foram motivadas pela felicidade vivida na aprovação no vestibular ou pelas memórias saudosas de um professor, escolhido como inspiração a ser seguida. A próxima categoria, *lembranças da trajetória profissional*, reúne fotos e cartas, símbolos da competência destes sujeitos. São objetos de valor sentimental, mas que cancelam para o grupo como são bons no que fazem segundo seus alunos e responsáveis. Por fim, na última categoria - *o docente* -, estão agrupados objetos relacionados às suas interrogações e motivações para o exercício profissional, revelando em parte sua personalidade e o que pensam sobre ser docente.

Para o momento 3, pedi aos professores a construção de imagens por meio de colagens⁵⁷ símbolos de quem eles são como docentes. Foram dispostos nas mesas materiais diversos: papéis, canetas, lápis de cor, tesouras, embalagens plásticas, lãs coloridas, revistas, entre outros. O suporte de papel branco oferecido para o trabalho individual media pouco menos do que o tamanho do papel A4. Novamente, com esta proposta, pretendia tirar os docentes de sua zona de conforto e, a partir de outros materiais, diferentes da massinha trabalhada na oficina 01, explorar a imagem como linguagem. Desta forma, o espanto e o desconforto inicial eram esperados, não que buscasse trabalhar sempre desta maneira, mas acredito que, ao ser desafiado a acessar uma área não explorada como a visual, há a ampliação da capacidade de reflexão além da abertura para que se crie algo novo. Para o desenvolvimento das colagens acredito que, “os materiais de aprendizagem que os professores colocam à disposição de seus alunos ajudam a criar uma atmosfera libertadora e estimulante do crescimento. Os materiais podem ser vistos, ouvidos, examinados, rejeitados, aceitos, usados, dispensados, recuperados, recriados e vistos de novo.” (BOSTWICK, 1972, p. 185) Há, portanto, um processo de inventário inicial, com, seguido do início das colagens e da construção de símbolos, conceitos e formas relacionados à docência.

Ao propor colagens, entendo que “as produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e memória simbólica do ser humano” (MARTINS, 1998, p. 24), já que, a partir delas, poetizamos sua relação com o mundo, com o interior e o exterior, com o objetivo e o subjetivo, com o real e o imaginário. Por

⁵⁷ Colagem é a composição feita a partir do uso de materias de diversas texturas, ou não, superpostas ou colocadas lado a lado, na criação de um motivo ou imagem. Foi utilizada por [Picasso](#) e [Georges Braque](#), entre outros. Ela é uma técnica utilizada desde o fim do século XIX, criativa e bem divertida, que tem por procedimento juntar numa mesma imagem outras imagens de origens diferentes. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Colagem> Acesso em 14 de junho de 2018.

meio da imagem o indivíduo pode criar algo novo, que fuja da cópia e da reprodução de ideias, mas se aproxima da representação destas por meio de símbolos. Como seres simbólicos, os seres humanos são capazes de conceber e lidar com diversas linguagens, e estas permitem à ordenação do mundo, conferindo-lhe sentido. Ao construir imagens, o indivíduo sai do lugar comum, pois os adultos estão condicionados a pensar que a linguagem é somente a verbal, incluindo a oral e a escrita. Assim, os sentidos, com o passar do tempo, se fecham para outras linguagens e formas de expressar, comunicar e produzir conhecimento. (MARTINS, 1998)



Figura 29: Docentes produzindo colagens - oficina 02
Fonte: Dados de pesquisa

Conforme observamos na imagem acima, há um excesso de objetos sobre a mesa de trabalho, porém, a meu ver, a variedade de materiais, os processos de inventariação em desenvolvimento somados às tentativas de acesso às suas próprias histórias, constituem reflexo do vivido. Assim que as colagens são iniciadas, o recorte escolhido e as narrativas delimitadas, os docentes passam a organizar melhor seus ambientes de trabalho e neste momento os materiais fora de uso passam a ser recolhidos pelos pesquisadores. As imagens concluídas, foram posicionadas no centro da mesa para que todos pudessem visualizá-las. Por fim, iniciamos a apresentação, para este momento, pedi que os docentes fossem sintéticos para que cada tivesse tempo de falar de sua produção, já que restavam poucos minutos para o término da oficina.

O tempo⁵⁸ muitas vezes se configura como um dos inimigos da sala de aula, o equilíbrio entre demandas dos aprendentes, o formato e organização da dinâmica escolar, ou formativa, como era o nosso caso, são as aflições e frustrações registradas pelos ensinantes. A flexibilidade do planejamento e a readequação das atividades em diálogo com os objetivos pretendidos são ações inevitáveis (BOSTWICK, 1972). Nesta oficina, tivemos que lidar claramente com a questão, a necessidade de partilha dos docentes era imperativa, neste sentido, reduzir o tempo de fala final, apesar de não ser o ideal, foi a decisão possível para que a oficina tivesse um fechamento e todos os professores pudessem falar sobre seus trabalhos e também levar consigo algumas questões para reflexão. Já que, mediante o horário (21:30) e as questões de funcionamento do Colégio Pedro II, estender o tempo da oficina não era uma opção possível.

Afinal, ao propor um processo de autoformação há a certeza de que a oficina não será responsável por todas as respostas e soluções, sendo o ambiente formativo “um lugar onde cada pessoa será capaz de aprender por sua própria conta e ficar com um problema o tempo suficiente para resolvê-lo ou com um interesse o tempo suficiente para aprofundá-lo e fazer dele uma parte de si própria” (BOSTWICK, 1972, p. 166).



Figura 30: Colagens concluídas - oficina 02
Fonte: Dados de pesquisa

⁵⁸ A temática tempo como obstáculo para a criatividade será discutida no capítulo 4, subseção 4.2.

3.2.2. Objetos, Colagens, Docência e Histórias de Vida⁵⁹

Como desdobramentos das análises dessa oficina, construí, nesta subseção, os diálogos entre os objetos trazidos, as colagens construídas, as falas proferidas, as trajetórias e histórias de vida dos professores. O próximo desafio desta tese será tecer relações entre esses dados, os docentes⁶⁰ e a criatividade, em busca da defesa de *espaços de escuta e reflexão para construção de trajetórias docentes criativas*.

Para Josso (2004, p. 48), as experiências formadoras centradas nas histórias de vida são produtoras de conhecimento e falar delas é de certo modo, “contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, valor que se atribui ao que é vivido, na continuidade temporal”. O conceito de experiência formadora, como a proposta nas oficinas do curso, “implica uma articulação consciente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (ibidem.), além de se apoiarem em recordações relatadas, ou recordações-referências, como afirma a autora:

a recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. São experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado das coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação. (JOSSO, 2004, p. 40)

Deste modo, entendo que ao analisar as falas dos docentes e suas histórias, caminharei nesta linha de raciocínio, por acreditar que esta abordagem conduz a um processo formativo consciente e criativo, por orientar seus participantes para a construção de suas próprias aprendizagens e para seu processo de formação, autoformação.

A primeira docente a se apresentar e falar sobre seu objeto foi Giovana:

⁵⁹ Serão apresentadas algumas das colagens produzidas, sendo destacadas outras trajetórias em outros pontos da tese.

⁶⁰ Serão privilegiadas as falas dos docentes concluintes, por ser possível acompanhá-los ao longo do curso.

Docente: Giovana
Objeto: Espelho
Formação: Psicologia
Apresentação:
<ul style="list-style-type: none"> • Professora da educação profissional, trabalha com jovens e adultos. • Trouxe o espelho, pois tenta "fazer com que eles (alunos) se enxerguem como eles são". • Busca em sua docência discutir com seus alunos, "Quem eles são? E suas potencialidades. • Está no curso em busca de conhecimento para aumentar seu "background em educação".

Quadro 25: Apresentação Giovana

Fonte: Dados de pesquisa

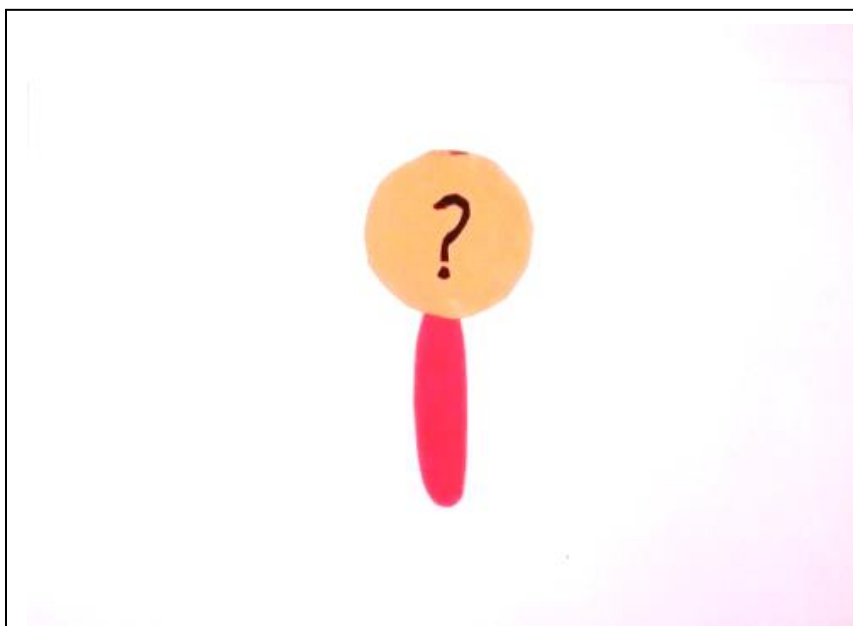


Figura 31: Colagem Giovana

Fonte: Dados de pesquisa

Giovana buscou, a partir de seu objeto (espelho), situado na categoria *O docente*, falar sobre sua atuação. Conforme observado no quadro acima, a professora acredita que deva colaborar em suas aulas para que seus alunos descubram quem são e suas potencialidades, favorecendo a busca por autoconhecimento. Em sua colagem, há a imagem de um espelho, representado pelo papel circular dourado, com um ponto de interrogação, fazendo referência à pergunta “quem eu sou?”. Ela relata sua busca por conhecimento, como afirma, “o meu background sobre educação é pequeno, pois sou de outra área (*psicologia*)”. Ao refletir sobre o significado de sua colagem, observo a vontade de Giovana em ampliar seu referencial sobre educação para ajudar em suas aulas. Sua fala e sua colagem revelam a busca da docente por se conhecer (*autoconhecimento*), retratada pelo espelho e pelo ponto de interrogação, e se formar

como docente (*background em educação*), para ajudar seus alunos e se reconhecer como profissional da educação, mais segura de seu lugar.

Docente: Carolina
Objeto: Caneta de quadro branco
Formação: Licenciatura em Matemática
Apresentação:
<ul style="list-style-type: none"> • Nunca pensou em matemática inclusiva. Também nunca teve alunos com deficiência e começou a pensar sobre o fato. • "Como ensinar? Como eu vou dar aula sem a caneta e o quadro? Eu só sei dar aula com a caneta! O que eu sou sem essa caneta?!" • Sobre o curso, "Vamos ver se eu vou conseguir dar uma aula melhor. A matemática é tão chata. O que seria uma aula de matemática criativa?"

Quadro 26: Apresentação Carolina

Fonte: Dados de pesquisa



Figura 32: Colagem Carolina

Fonte: Dados de pesquisa

O objeto de Carolina, uma caneta de quadro branco, foi incluído na categoria de *objetos tipicamente docentes*, sendo este um elemento bastante comum do universo escolar. Ao analisar a apresentação da docente, é possível observar a sua falta de conhecimento sobre o trabalho com alunos com necessidades específicas (Educação Especial), quando afirma que nunca teve alunos incluídos em sala e sobre criatividade e metodologias não tradicionais de ensino simbolizada pela afirmação: “A matemática é tão chata. O que seria uma aula de matemática criativa?”. A caneta trazida é entendida por ela como seu porto seguro e a única forma de

entender-se como docente, Carolina indaga: “Como ensinar? Como eu vou dar aula sem a caneta e o quadro? Eu só sei dar aula com a caneta! O que eu sou sem essa caneta?!” A força desta afirmação indica a dependência da docente em um modelo de ensino, o tradicional, focado na transmissão de saberes e da utilização da caneta e do quadro, ou como se diz “do cuspe e do giz”, como metodologia de trabalho. Sua fala reflete o seu desespero por não saber como atuar sem este objeto ou como ensinar para deficientes visuais. A presença no curso revela sua vontade em pensar a educação e o ensino de matemática por outras perspectivas, porém a mesma não sabe como uma aula de matemática pode ser criativa, já que a matemática, como a mesma diz, “é chata”. Ela pretende, ao fim do curso, “fazer uma aula melhor” e quem sabe, criativa.

A colagem produzida por Carolina, bastante sintética e minimalista, dialoga com o pensamento objetivo que ela afirma possuir. A escolha da lã, em meio a tantos objetos ofertados, retrata “o seu processo de aprender”, a partir do “fio que conduz todo um pensamento” (CAROLINA). Como relatado pela pesquisadora D, “Carolina folheia algumas revistas, não parece muito preocupada em começar sua tarefa. Começa quase no fim do tempo”, não posso dizer ao certo, o motivo da docente para a demora no início da colagem: falta de compreensão da proposta, não familiaridade com a linguagem imagética ou descrença na proposta da oficina. O que é possível mencionar é que seu processo se diferenciou dos demais, assim como suas colocações.

Infelizmente, não foi possível conhecer mais elementos da história de vida da docente que colaborem para suas indagações sobre criatividade e educação, pois, Carolina se desligou via e-mail do curso por motivos pessoais, tendo agradecido “a oportunidade de fazer parte deste grupo mesmo que por alguns poucos momentos, mas que foram muito proveitosos” (Carolina, e-mail, 27/10/2016). Registro, por fim, que Carolina era a única docente inscrita no curso que atuava na área de exatas (Matemática) e lecionava com os anos finais do Ensino Fundamental. As implicações destes dados não podem ser ampliadas, tendo em vista não ser este um dos objetivos dessa pesquisa e por não existirem outros dados relacionados à questão.

Docente: Márcia
Objeto: Caixa de Giz de Cera
Formação: Pedagogia e Turismo
Apresentação:
<ul style="list-style-type: none"> • Possui pouco tempo de atuação na educação, atuou como turismóloga durante 14 anos, "na época em que se fazia dinheiro". • Aprendeu que professor deve ser bombril, fazer de tudo."Se me perguntarem qual meu foco na pedagogia. Eu diria todos!" • "Como eu não tenho ensino médio normal, eu costumo dizer que eu tenho resistência com o maldito recorte, colagem e massinha da tia. Porque isso me fez muita falta no meu primeiro estágio em colégio privado. Cheguei aos 33 anos, para trabalhar com criança e senti muita resistência das meninas mais novas, que tinham o maldito recorte, colagem e massinha." • "Essa não é a minha realidade, eu não repreendia por me chamarem de tia, mas eu não incentivava. Eu me diferenciava das demais." • Ela fala da falta que o normal faz e acha que é por isso que não está em sala no momento. Ela escolheu o giz de cera por ser versátil, por ter mil usos, como ela acredita que ela deve ser. • Não está em sala de aula, aguarda convocação para o concurso da Ed. Infantil da Prefeitura.

Quadro 27: Apresentação Márcia
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 33: Colagem Márcia
Fonte: Dados de pesquisa

A apresentação de Márcia, por sua vez, traz à baila pontos sobre sua história de vida que estão diretamente relacionados à forma como ela vem lidando com a docência e com suas escolhas profissionais. Ao trazer como objeto uma caixa de giz de cera, um instrumento tipicamente docente, ela se justifica por se considerar “Bombril”, multiuso, faz tudo, complementado pela frase: "Se me perguntarem qual meu foco na pedagogia. Eu diria todos!" Assim, Márcia se compara ao giz de cera, que possui, segundo a docente, diversas possibilidades de uso, pode ser raspado, derretido, colado, usado para pintar. O fato de não ter feito ensino médio normal e de não dominar as técnicas de “corte, colagem e massinha da titia” são pontos delicados para a docente. Ela demonstra possuir ressentimento por não ter a mesma bagagem que acredita que os docentes com formação de professores possuem. Deste modo, parece tentar compensar a ausência de determinadas habilidades e sua não colocação profissional com cursos e mais cursos. Há, na docente, vontade de atuar na profissão, porém Márcia demonstra grande insegurança sobre sua trajetória profissional, pois, ela está há bastante tempo fora de sala de aula. Segundo ela, por não ter se adequado às demandas das escolas particulares pelas quais passou durante seus estágios.

Sobre sua colagem, Márcia utilizou pedaços de seu objeto (giz de cera), a fim de demonstrar visualmente as diversas possibilidades do material: pintar, ralar, colar pedaços e ser derretido. Sua fala dialoga diretamente com sua imagem: busca representar todo o seu potencial “Bombril”. É interessante observar que Márcia foi bastante assertiva ao definir o que faria, sua escolha de objetos e diversidade de técnicas empregadas demonstra conhecimento dos materiais e suas possibilidades, foi ainda a primeira docente a perguntar se poderia usar o objeto trazido em sua colagem. Como registrado, Márcia ralou, pintou e colou pedaços do giz de cera a fim de representar tudo que acha que ela pode e deve ser como docente, “mil e uma utilidades”. Outro dado a ser citado foi a escolha de um suporte colorido para sua criação (amarelo), sendo a única docente a fugir no fundo branco, tradicional. Ao comparar texto e imagens, as falas de Márcia que afirmam que ela não é alguém afeita às linguagens artísticas se contrapõem à forma tranquila e confortável com que a docente lidou com os materiais durante a construção da colagem. Talvez, Márcia possua uma grande insegurança capaz de distorcer a sua autopercepção.

Docente : Nathana
Objeto: Caderno do Ensino Médio
Formação: História
Apresentação:
<ul style="list-style-type: none"> • Durante a escola teve dificuldade por ser hiperativa. Usa medicação até hoje. • "Tenho muito amor pela educação. Trouxe esse caderno que usei no ensino médio e ele representa a minha autoestima." • "Porque eu passei a vida ouvindo que eu não podia" (chorando). E esse caderno tem os registros do ano em que eu resolvi estudar e me dedicar e descobri que podia. • "Eu sempre me achei criativa, eu sempre tive liberdade em casa e nunca fui tolida." Nesse último ano ela encontrou um propósito para estudar e isso trouxe resultados e ela teve retorno. • Por conta da hiperatividade da dificuldade eu parei de estudar e aí é só trabalho. "Estou aqui procurando me aprimorar para levar para eles outras vias de se comunicarem." • "E essa volta aos estudos me fez lembrar da época de escola que você fica na defensiva buscando algo."

Quadro 28: Apresentação Nathana

Fonte: Dados de pesquisa



Figura 34: Colagem Nathana

Fonte: Dados de pesquisa

Nathana, por sua vez, rememora fatos de sua vida escolar, de sua trajetória pré-profissional (TARDIF, 2014), para conseguir definir quem é ela como docente. Apesar dos percalços relatados do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), diagnosticado e medicado, sua vida escolar não foi fácil, tendo marcado sua confiança e autoestima. O caderno trazido por ela resgata os momentos de transição entre a vida escolar e a entrada na faculdade e de que maneira ela foi afetada positivamente por seus docentes do Ensino Médio, a ponto de conseguir se reerguer e entrar para a licenciatura em história em uma universidade pública. Como registrado pela pesquisadora C, Nathana, ao colocar seu objeto na mesa junto com os demais, disse: “-Não vou me desapegar dele, ok? Ontem dei uma lida nele e não quero ficar

sem.” A emoção presente em sua fala e as memórias trazidas por esse objeto corroboram a afirmação de Tardif (2014), de que a trajetória pré-profissional pode ser fundamental para a profissionalização docente assim como o dito por Josso (2004), ao afirmar que recordações-referências evocam experiências formativas.

Como docente, Nathana busca trabalhar com seus alunos diversas formas de comunicação e acredita que o curso pode ajudá-la nisso. Por ser relativamente nova na profissão, menos de cinco anos de formada, esse é o primeiro curso de formação continuada realizado pela mesma, seu primeiro investimento formativo, já que, no primeiro momento, enfocou o estudo de textos tipicamente docentes. Sua colagem representa a diversidade de culturas e linguagens, a arte e documentos antigos referentes ao seu campo de origem, a história, e dialogam com seu “amor pela educação”.

Docente: André
Objeto: Comprovante da segunda inscrição para o vestibular da UERJ
Formação: Pedagogia
Apresentação:
<ul style="list-style-type: none"> • Eu descobri que seria professor um pouco mais velho. Eu estava muito perdido, o que eu vou fazer!? Mas eu tinha certeza que eu iria estudar na UERJ, o que eu vou fazer eu não sei.
<ul style="list-style-type: none"> • Uma pessoa me incentivou muito me disse, pega o catálogo e vai riscando. Sobrou: pedagogia, história e outras. Eu escolhi pedagogia, mas, por que? Eu sou um pouco assim como a Márcia, quero fazer tudo ao mesmo tempo.
<ul style="list-style-type: none"> • Na segunda fase do vestibular em 2007, que eu tive certeza, eu quero ser professor! As pessoas me questionavam porque você vai ser professor se você é tão inteligente. Você é tão inteligente, faz um concurso. Não... Eu quero ser professor! Enfim...
<ul style="list-style-type: none"> • A busca por emprego é difícil. As escolas particulares não aceitam professor homem. Você tem que fugir das crianças, porque elas vem e querem te agarrar. E você desvia. E agora? O que eu faço?
<ul style="list-style-type: none"> • Os estágios foram terríveis. Os pais me olhavam, eu ficava paradinho sentado. É isso...
<ul style="list-style-type: none"> • Eu não me arrependo da escolha.
<ul style="list-style-type: none"> • Agora eu estou aguardando a convocação da prefeitura. E eu espero que seja tudo o que eu penso, como as minhas amigas que já assumiram contam.
<ul style="list-style-type: none"> • Eu demorei um pouco porque eu seguia a lógica do capitalismo e trabalhava em uma empresa daí me chamaram para ser gerente... Aí eu pensei... Não é isso que eu quero e saí! Escolhi e pronto... É isso aí!

Quadro 29: Apresentação André
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 35: Colagem André
Fonte: Dados de pesquisa

André trouxe como objeto que o representa como docente o papel da sua 2ª inscrição para o vestibular da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), como pode ser observado no canto inferior esquerdo de sua colagem, categorizei este como um objeto que evoca memórias do período pré-profissional (QUADRO 24). Ao falar de sua história de vida, o docente revelou ter nascido na favela e ter passado necessidade, mas que sempre afirmou: “Eu vou estudar na UERJ, como eu não sei!”. Sua escolha pela Pedagogia foi feita riscando, no livreto de cursos da universidade, os que não faria e deixando de riscar os que tinha alguma afinidade. Dentre os cursos que sobraram, escolheu a Pedagogia por acreditar que envolvia muitas coisas as quais se interessava.

Ao decidir que seria professor – “É isso que eu quero fazer!” – foi taxado de louco, por ser considerado inteligente e ter optado pela docência, uma carreira sem prestígio e sem retorno financeiro. André relatou ter decidido tardiamente pelo exercício da profissão, por questões financeiras e pessoais. Sobre seu processo de formação e inserção profissional, mencionou a dificuldade enfrentada no estágio, por ser do sexo masculino, o olhar de repreensão dos responsáveis de seus alunos e o preconceito na rede privada. “A busca por emprego é difícil. As escolas particulares não aceitam professor homem. Você tem que fugir das crianças, porque elas vêm e querem te agarrar. E você desvia. E agora? O que eu faço?”⁶¹. Hoje, ele espera convocação para concurso na prefeitura do Rio de Janeiro.

⁶¹ Esse dilema enfrentado pelo docente homem que atua como professor de crianças pode ser aprofundado pelos trabalhos de Aguiar (2015) e Rabelo (2010, 2013).

Cabe mencionar que após o docente registrar sua vontade de estudar na UERJ, outros professores externaram o mesmo sentimento em relação à Universidade, como observado nas falas de Érica e Matina: “Fiz letras na UERJ, hoje eu estive lá dando uma palestra e tive vontade de chorar de ver a UERJ como está”. Sobre o processo de André ao confeccionar de sua colagem, uma das pesquisadoras o relatou com grande riqueza de detalhes:

Durante a realização da atividade percebi que, de modo geral, as pessoas se agitaram e imediatamente começaram a selecionar os materiais, e não demoraram muito, para começar a executá-la. Porém o comportamento do André, chamou-me a atenção, e eu optei por observá-lo do início ao fim de sua construção. Durante muito tempo, o André permaneceu com a folha de papel paraná branco a sua frente, tendo em sua mão esquerda a inscrição do 2º vestibular para a UERJ, e ao seu lado direito, apoiada sobre a mesa, uma tesoura. Coçou a cabeça e continuou contemplando o seu objeto. Com as duas mãos, girava-o, como se estivesse naquele momento, pensando sobre o que faria com o mesmo. Depois de um tempo decidiu recortá-lo. Com muito cuidado dividiu a folha, mantendo consigo a parte duas partes: uma com o logotipo da UERJ e outra com seus dados (nome e endereço). Depois de recortá-las, uniu-as como em um quebra-cabeças e ficou mais uma vez, contemplando seu objeto. Ora olhava para ele, ora para os materiais dispostos ao seu redor. Pegou novamente a tesoura e delicadamente, aparou as bordas do papel, até que rompeu e decidiu cortar a parte onde ficava a identificação da universidade. Parou, coçou novamente a cabeça e, olhou para os lados como se procurasse algo, até que pegou a cola. Passou a cola no papel, teve dificuldade para escolher o espaço ideal da folha, optando por posicioná-lo no canto inferior esquerdo da mesma. A outra parte da inscrição que havia recortado e que constava o nome dele, serviu de régua para construir os traços da escada que desenhou. Na sequência, pegou um pedaço de tecido azul escuro com bolinhas brancas, um tecido amarelo, e um branco com bolinhas vermelhas. Recortou cada pedaço de tecido com muito cuidado e contemplação. Cuidadosamente, sobre a folha já com o desenho da escada, montou uma “colcha de retalhos” e cobriu a escada, mas ainda sem colar. Quando a Camila disse que não queria pressioná-los, mas que o tempo estava acabando, imediatamente, ele tirou todos os retalhos de cima da folha e começou a passar cola, espalhando com o dedo, sempre com muita delicadeza. Aos poucos começou a colar os tecidos. Depois separou ainda, outros retalhos – preto com bolinhas brancas, quadriculado branco e vermelho, tecido verde, tudo escolhido com muito cuidado. Parou, pensou em colar a outra parte do papel de inscrição, mas desistiu e optou por colar um tecido amarelo claro, com linhas amarelas mais escuras. Cortou pedaços pequenos de cada um desses tecidos, com exceção do branco com bolinhas vermelhas e começou a colá-los na parte superior da folha, como se tivessem sido lançados ao alto, acima dos degraus da escada. Assim, finalizou sua obra e colocou-a no centro da mesa. (PESQUISADORA B, RELATÓRIO OFICINA 2)

A descrição da pesquisadora B, por seu grau de detalhes, permite visualizar a completude da colagem de André, desde a forma de utilizar seu objeto até o inventário dos materiais a serem selecionados pelo docente, terminando com o registro da organização destes no suporte. O seu cuidado e delicadeza com a tarefa, bem como o tempo de maturação de uma ideia revelam a consciência de André sobre a proposta. A escada construída tem em seu primeiro degrau o pedaço de seu cartão de inscrição no vestibular, sendo cada outro degrau preenchido por tecidos diferentes. Deste modo, acredito, por mais que André não tenha dito,

que a colagem faz referência ao seu percurso formativo, que a entrada na UERJ colada no primeiro patamar representa sua caminhada em direção à docência. Os tecidos diversos remetem aos saberes, experiências e conhecimentos já existentes (pedaços colados soltos no suporte), que ao longo de seu processo de formar-se professor passam a compor a escada de André e a fazerem parte dele. Esta análise é possível por serem as estampas dos tecidos colados soltos as mesmas dos tecidos que compõem a escada, conforme observado na figura 35.

Docente: Matina
Objeto: Folha com emojis
Formação: Normal e Letras
Apresentação:
<ul style="list-style-type: none"> • Eu sou Matina, sou ex-normalista e diferente de Carla eu queria ser professora desde o início. Eu comecei a fazer estágio no normal, antiga 8ª série. Eu não só recortava, pintava e colava e eu tinha horror à massinha. Comecei a trabalhar com 16 anos em turma e tenho 24 anos de trabalho com magistério/de sala de aula/ de profissão docente.
<ul style="list-style-type: none"> • E, assim, eu não vejo fazendo outra coisa e não sei fazer outra coisa e é isso que eu sei.
<ul style="list-style-type: none"> • Fiz letras na UERJ, hoje eu estive lá dando uma palestra e tive vontade de chorar de ver a UERJ como está. E fiz mestrado e doutorado no Paraguai na Universidade Americana que não é reconhecida no Brasil. E a gente não está conseguindo esse reconhecimento.
<ul style="list-style-type: none"> • Eu estou aqui em busca de conhecimento, e agora eu sou mestranda da Rural, to terminando o mestrado esse ano. Estou concorrendo para o doutorado depois.
<ul style="list-style-type: none"> • Como a Camila falou semana passada para trazer um objeto. Eu já sei o que eu vou trazer. Na semana passada teve uma festa de uma menina do 1 ano e houve uma distribuição de balões e aí sobrou um balão que a professora pediu para guardar para a aluna que tinha faltado. Aí o balão ficou na minha mesa, pendurado em uma caixinha. Que lindo as pessoas diziam, foi você que trouxe? "Isso é a sua cara, isso é você!"
<ul style="list-style-type: none"> • E aí a dona do balão foi embora e o balão foi com ela. Como eu não consegui o balão imprimir o balão. E eu fiquei pensando, eles tem as emoções e eu sou só emoção. Eles que trabalham comigo sabem. Além disso, eu sou totalmente emoção.
<ul style="list-style-type: none"> • Ao contrário do que pareça eu não era uma criança hiperativa eu era uma pessoa quieta, calada, chorona e pacífica. A minha professora da 1 série (2 ano) foi minha professora no normal de novo e aí no normal eu já era assim. A hiperatividade nunca diagnosticada ela veio na adolescência como o meu pai, ele também é muito agitado. Essa minha professora falava assim porque eu falei para essa menina ficar mais agitada. Ela se agitou demais.
<ul style="list-style-type: none"> • E mais uma coisa, que eu pensei sobre o balão, foi a questão enquanto profissão docente. O gás, o balão é lindo porque tem gás, ele tem energia, aí ele começou a murchar na quarta feira e as crianças falavam assim, tá murchando, tá ficando feio. Porque uma pessoa/professor chega lá murcha, sem gás ele é feio. Então eu acho que essa convivência entre os nossos pares e entre as crianças é o que dá um gás. Para se mover a todo minuto.

Quadro 30: Apresentação Matina
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 36: Colagem Matina
Fonte: Dados de pesquisa

A fala de Matina colabora para a construção das redes previstas no planejamento desta oficina, ao apoiar seu pensamento a partir dos discursos dos colegas ela cria pontos de contato e de afastamento entre as histórias de vida já proferidas. Como pode ser observado em sua apresentação: “Eu sou Matina, sou ex-normalista e diferente de Carla eu queria ser professora desde o início”, ou mais adiante, ao dizer que apesar de normalista “eu não só recortava, pintava e colava e eu tinha horror à massinha”, frase dita claramente para contrapor a imagem estereotipada do normalista proferida por Márcia ao falar sobre o “recorte, colagem, massinha da tia” atribuída por ela aos docentes que cursaram formação de professores (curso normal).

Sobre a questão cabe resgatar Bleger (1993, p. 67), marca o início da funcionalidade do grupo operativo e do processo de autoformação (JOSSO, 2004), ao afirmar:

Os integrantes do grupo [operativo] não só aprendem a pensar, como também que a abertura em espiral permite que se aprenda a observar e escutar, a relacionar as próprias opiniões com as alheias, a admitir que outros pensem de modo diferente a e a formular hipóteses em uma tarefa de equipe.

Na escolha de seu objeto, Matina apresenta-se como um balão, cheio de emoções e gás além de utilizar esta metáfora para falar sobre a motivação docente, referindo-se ao balão cheio bonito para representar o professor que chega disposto para realizar sua função e, assim, “ficar

bonito” e ao balão murcho para designar o oposto. Mais adiante, Matina, como na oficina passada, fala de sua trajetória como uma aluna e de sua agitação na adolescência não compreendida.

Já sua colagem utiliza conceitos, palavras soltas pelo papel, de cores, formas e tamanhos diversos as quais representam aspectos positivos e negativos de sua docência (destino, amor, orgulho, prazer, palavras, artista, grandes momentos, ideias, exemplos, angústias, aperto, sacrifícios, medo e ouvido), sendo a maior delas, *destino*. No canto inferior da imagem, há uma mulher vestida de preto que diz: “Você quer mesmo tudo isso?”, seguida da frase à direita “dê mais um passo para achar o seu caminho”. Como resposta a esta pergunta, resgato a fala de Matina que “queria ser professora desde o início” começando por seus estágios do ensino médio normal, passando pela graduação em Letras, mestrado e doutorado no Paraguai, mestrado em educação na UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) e desejo de entrar no doutorado, como ela afirma “em busca de conhecimento”.

Docente : Bernardo
Objeto: Folha com vários pontos de interrogação
Formação: Licenciatura em Educação Física
Apresentação:
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu fiquei pensando no que trazer esses dias, mas não sabia. Eu juro que eu queria uma coisa menos plana. <i>Me veio</i> a cabeça fazer isso aqui: essas interrogações. Por que essas interrogações?”
<ul style="list-style-type: none"> • Eu formei em 2008, e ainda na graduação eu tinha uma série de questionamentos sobre diversos assuntos. E a universidade não me respondia. Ficava nessa enganação, de primeiro período... Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).
<ul style="list-style-type: none"> • E isso perdurou toda a graduação. E eu fui para outros lugares e procurei pessoas em outras Universidades. Essa busca me fez perceber que eu era uma pessoa muito questionadora. E eu me formei...
<ul style="list-style-type: none"> • Comecei a fazer uma pós (mestrado) na UERJ que eu não terminei... Elas não me respondiam. E cada professor que eu buscava tinha seu referencial e eu lia... Lia... E queria mais...
<ul style="list-style-type: none"> • E isso significou muito para quem eu sou em minha prática. Eu percebi que tanto com meus alunos do ensino fundamental I quanto do ensino médio eu sempre fui um professor muito provocador. Tá, mais e aí? Por quê? A educação física sempre muito questionada em muitos aspectos, por que não vamos ter aula prática? Por que isso? Por que aquilo?
<ul style="list-style-type: none"> • E hoje quando eu paro para refletir sobre minha própria prática, quem eu sou como professor na prática docente não se resume à sala de aula e à quadra. Eu sempre estou indagando algo a mais, em busca de algo a mais. Eu acho que esse é o meu principal combustível. Eu sempre falo e não acredito nas respostas que eles me trazem.
<ul style="list-style-type: none"> • Eu chego em casa contando para minha esposa, você não vai acreditar nas respostas que eles me deram. Eu falo que a coisa que mais me gratifica é a criança que fica a semana inteira sozinha quando me deparo com crianças assim e me falam o que aprenderam naquele dia.
<ul style="list-style-type: none"> • Aí meu filho me diz: Pai, e o que foi que você aprendeu? (<i>risos</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • É exatamente essa coisa, "o que você aprendeu hoje?"

Quadro 31: Apresentação Bernardo
Fonte: Dados de pesquisa

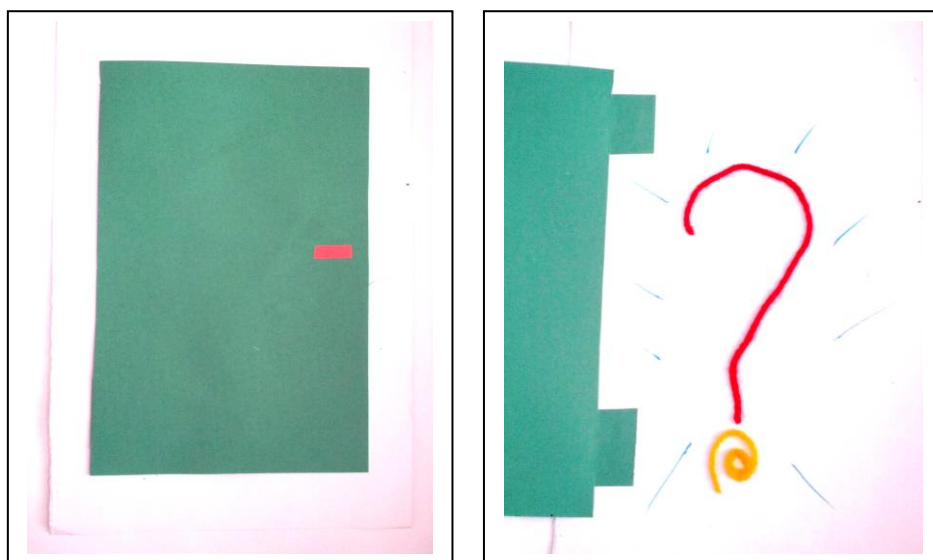


Figura 37: Colagem Bernardo
Fonte: Dados de pesquisa

Como percebido no objeto trazido (folha com pontos de interrogação), na colagem realizada e nas falas registradas, Bernardo carrega consigo grande inquietação e muitos questionamentos. O ponto de interrogação é símbolo disto, já que o recurso é utilizado a todo o momento. Para o docente, ser questionador, valorizar e estimular o indagar de seus alunos o define profissionalmente, como registrado em “quem eu sou como professor na prática docente não se resume à sala de aula e à quadra. Eu sempre estou indagando algo a mais, em busca de algo a mais. Eu acho que esse é o meu principal combustível”. Os caminhos de formação percorridos e a aparente desvalorização de sua disciplina o constituíram como sujeito preocupado em buscar novos aprendizados e carrega isto para suas aulas, considerando-se um professor “provocador” que se motiva com a descoberta de seus alunos, “Eu falo que a coisa que mais me gratifica é a criança (...) *me falam o que aprenderam* naquele dia”.

Sobre a construção da colagem, foi notado por nossos pesquisadores grande dificuldade e demora de Bernardo, sendo um dos últimos a apresentar seu trabalho. O fato dialoga com os processos relatados por ele de grande reflexão e busca incessante por respostas que muitas vezes não são encontradas. São exemplos, o processo de escolha do objeto para a oficina, resolvido por uma folha com diversos pontos de interrogação, o abandono do curso de mestrado por falta de respostas, registrado em, “comecei a fazer uma pós (mestrado) na UERJ que eu não

terminei... Eles [os professores] não me respondiam”, além de se considerar “um professor muito provocador”. Sobre a questão resgato as análises de um dos nossos pesquisadores:

A fala do Bernardo afirmando ser um professor, inquieto, questionador e provocador (participou ativamente na primeira oficina), sempre em busca de um porque, me chamou a atenção. Concordo que ser um professor questionador e provocador seja importante para construir um aluno crítico, porém, quando assume a necessidade de estar sempre buscando algo, e diz que está sempre perguntando: “o que você aprendeu hoje? O que você faz com isso que você aprendeu?” a meu ver, sugere uma pessoa preocupada com o produto final, onde tudo precisa fazer sentido e beirar a perfeição, além de se cobrar muito. (PESQUISADORA B, RELATÓRIO OFICINA 2)

Por essa perspectiva, o indagar-se constante pode ser sim um caminho docente viável, desde que este o conduza a algum lugar. Ao meu ver e da pesquisadora B, Bernardo possui dificuldades em lidar com a falta de certeza e com a ausência de respostas. A busca constante por logicidade o coloca no caminho da racionalidade e o afasta do diálogo com a subjetividade, e, neste momento, inicial do curso, pode ser traduzido como uma dificuldade de acesso à sua capacidade criativa.

Docente: Érica
Objeto: lapiseira (não trouxe objeto)
Formação: Pedagogia
Apresentação:
<ul style="list-style-type: none"> • Eu não trouxe objeto, mas eu peguei uma lapiseira porque eu sempre tenho um lápis ou lapiseira para fazer alguma anotação de algo que aconteceu ou de alguma criança para colocar no relatório. Eu nunca pensei em ser professora na vida, eu sempre disse que a última coisa que eu seria professora. Tanto que eu fiz formação técnica em informática.
<ul style="list-style-type: none"> • Demorei um tempo para entrar na faculdade e a única faculdade que eu queria estudar é a UERJ, não ia tentar nenhuma outra.
<ul style="list-style-type: none"> • Ai estudando, eu descobri a pedagogia. “Eu vou prestar vestibular para a UERJ pedagogia”, e fui e passei. No segundo período já entrei em uma escola particular para fazer estágio e fiquei nesta escola durante 12 anos.
<ul style="list-style-type: none"> • Há cinco anos, eu estou como professora da educação infantil na prefeitura do Rio, trabalho há cinco anos na comunidade do Jacarezinho. E, neste tempo, eu vivi realidades opostas, eu vivi no Jacarezinho e no Humaitá. Eu brincava que eram opostas, mas muito parecidas porque eram crianças. Crianças com famílias e aí independe ter a condição financeira X ou Y e se você não tiver o cuidado é igual.
<ul style="list-style-type: none"> • Eu passei, trabalhei com informática educativa, educação infantil, passei para o ensino fundamental e acabei ficando na educação infantil.
<ul style="list-style-type: none"> • E aí, sempre que eu vejo um curso eu vou fazer. Esse ano eu recebi uma criança com síndrome de down e eu mais do que nunca tive que lidar com essa questão na criatividade. De ser mais criativa do que já é necessário, então, eu estou o ano inteiro buscando alternativas para isso.

Quadro 32: Apresentação Érica

Fonte: Dados de pesquisa

Érica, assim como Matina, encontra-se na fase de diversificação (QUADRO 12), possui uma carreira consolidada com mais de 10 anos de profissão, porém, continua a investir em conhecimento para agregar à sala de aula. Esta análise é corroborada pela fala “sempre que eu vejo um curso eu vou fazer” (ÉRICA), e pela afirmação de Matina sobre sua constante busca de conhecimento, relatada anteriormente. Estas participantes agregam ao grupo por sua experiência em sala de aula, por já terem vivenciado diversas realidades docentes, Érica já trabalhou em escolas públicas e privadas, em comunidades e na Zona Sul, com “informática educativa, educação infantil, no ensino fundamental e na educação infantil” (ÉRICA). Matina já foi professora em instituições públicas e privadas e hoje é coordenadora de turno em instituição federal de ensino. Segundo Tardif (2014, p. 52), “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade”. Dessa forma, o discurso da experiência é “capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (ibidem), sendo no relacionamento dos jovens professores com os professores experientes que estes são levados a tomar consciência de seus próprios saberes para transmití-los.

Érica, por motivo semelhante ao de André, estudou na UERJ por acreditar no ensino de qualidade da instituição. Por outro lado, diferente dos relatos já apresentados, sua escolha pela docência fora tardia, primeiro cursou técnico em informática e, só na vida adulta, ingressou no curso de pedagogia, “eu nunca pensei em ser professora na vida, eu sempre disse que a última coisa que eu seria professora”. Mas, hoje, a docente acredita ter feito a melhor escolha.

Por ser sua primeira oficina⁶², Érica não trouxe um objeto e escolheu rapidamente em sua bolsa uma lapiseira, por considerar um objeto recorrente em sua rotina, mas sem desenvolver grandes reflexões sobre ele. Em sua colagem, é possível observar a utilização de palavras como: descoberta, construção, desconstrução, possibilidades e sonho, além da utilização de imagens de um menino colocando um avião modelo para voar. A imagem é apresentada por ela como seu sonho de ir além, de descobrir e construir novas possibilidades para seu trabalho com realidades diversas. Érica já se considera criativa, por lidar com os

⁶² Érica estava na lista de espera e fora convocada após a primeira oficina para integrar o grupo.

desafios impostos por sua própria sala de aula, mas acredita que com o curso pode buscar alternativas, “de ser mais criativa do que já é necessário”.



Figura 38: Colagem Érica
Fonte: Dados de pesquisa

Docente: Luana
Objeto: foto de uma frase escrita por um aluno
Formação: Pedagogia
Apresentação:
<ul style="list-style-type: none"> Eu sou formada em pedagogia pela UFRJ e fui por esse caminho porque minha mãe é professora e acho que isso influenciou na minha escolha.
<ul style="list-style-type: none"> Eu no momento estou trabalhando como alfabetizadora em uma comunidade de São Carlos, no Estácio. Para mim tem sido um grande desafio.
<ul style="list-style-type: none"> Desde que comecei, eu tive vontade de trabalhar com alfabetização porque é diferente, eu sempre pensei em como alfabetizar uma criança, como é feito.
<ul style="list-style-type: none"> E aí, vendo, desde o início do ano lá, tenho visto muita mudança em mim e nas crianças. Eu tenho visto o aprendizado nelas.
<ul style="list-style-type: none"> Eu trouxe uma foto de uma frase escrita por um aluno meu. Ele escrevendo: Tia Luana, eu te amo!". Isso foi no todo do processo, então, assim, como essa foto e todas as cartinhas que a gente recebe são essas coisas que motivam a gente.
<ul style="list-style-type: none"> E como a gente está ali fazendo aquilo acontecer.

Quadro 33: Apresentação Luana
Fonte: Dados de pesquisa

Luana, assim como Nathana, possui pouco tempo como docente (QUADRO 12) e, como professora em início de carreira, busca se formar. Ela acredita ter ingressado na pedagogia por influência de sua mãe, também docente. Sobre a carreira, revela seu interesse pela alfabetização, por compreender como se dá o processo de letramento e por participar desse caminhar junto com as crianças que, ao seu ver, provoca mudanças, nela e em seus alunos. Ao apresentar seu objeto, ela se emociona ao falar da descoberta da leitura e da escrita e de como a foto com a frase “Tia, eu te amo do fundo do meu coração!”, fazem parte de um processo gratificante e motivador, que sintetiza seu amor e comprometimento com o fazer docente. O vínculo com as crianças e o arrebatamento do surgimento das primeiras letras são os motores de Luana, e sua colagem dialoga com o fato. Assim como Márcia e Adriano, ela também inclui parte de seu objeto em sua colagem que, junto com as palavras naturalmente, tempo, novo, comida, formas e celebrar, coladas em cima de um retalho de tecido estampado, revelam fragmentos de sua realidade na comunidade de São Carlos como alfabetizadora.

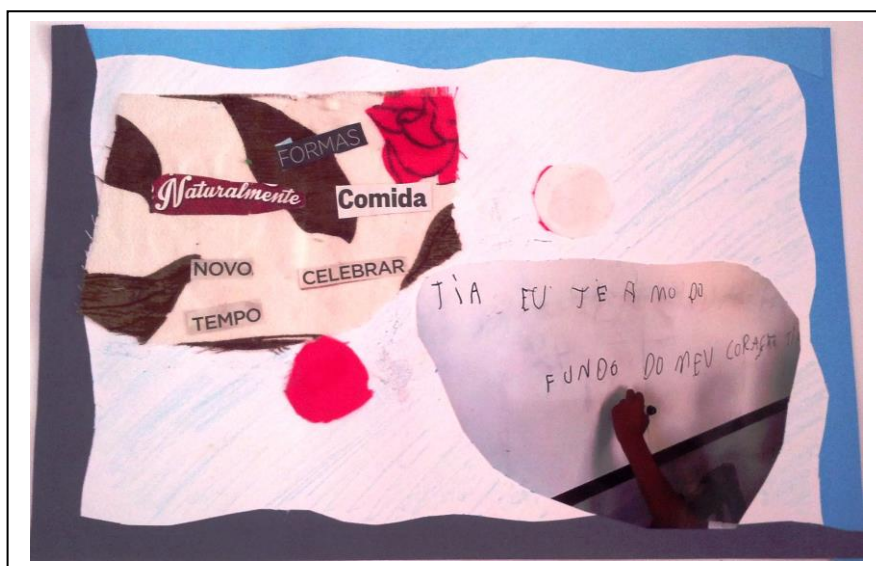


Figura 39: Colagem de Luana
Fonte: Dados de pesquisa

Ao fim das apresentações das colagens pelos docentes, iniciei o fechamento da oficina, ressaltando a alteração do planejamento e a substituição da dinâmica das teias de relações prevista, por acreditar que as teias já estavam sendo construídas nas próprias falas e depoimentos compartilhados. As relações entre as histórias de vida e trajetórias docentes proferidas foram feitas a todo o momento⁶³ por meio da identificação do grupo com os

⁶³ Como apresentado nas análises realizadas anteriormente.

depoimentos. Posicionei-me desta forma porque acreditava que as conexões construídas pelas teias invisíveis tecidas naquele encontro já eram suficientes para este momento, só era necessário revelá-las. Pensar em teias de relação, ou redes de conhecimento é entender que,

são nas múltiplas e tão diversas redes de relações entre conhecimentos e objetos, todos criações humanas e, portanto, com a marca do humano, que formamos nossas redes de significados sobre o mundo e nas quais nos tornamos sujeitos. É no cotidiano de cada praticante que podemos identificá-los com ator/autor, como um sujeito que cria com aquilo que recebe, (CALDAS, 2007, p. 3)

O trecho acima se conecta com as reflexões de Josso (2004, p. 49) e a defesa da autoformação atrelada às trajetórias vividas, já que, “os nossos conhecimentos são fruto das nossas próprias experiências, então, as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo” estando estes sempre presentes na construção de uma vivência em pesquisa-formação.

Pensar a criatividade na formação docente não está somente no produto artístico, está em tudo, em toda ação humana que envolva o ato criador. Pois, “o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (OSTROWER, 1977, p. 7). Ostrower (1977) afirma que a natureza criativa do homem se dá na cultura, assim é em sociedade que o indivíduo se desenvolve onde seus valores são moldados. Já que, “no indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e a sua criação que será a realização destas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura” (ibidem., p. 7)

Para a discussão desta oficina e do curso como um todo, acredito que seja importante compreender que a comunicação não é apenas verbal, que os sujeitos se expressam por meio de movimentos, cores, formas ou da postura corporal e expressão facial, e não somente por palavras, escritas ou faladas. Diariamente, “somos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não-verbais – sistema de signos – que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciá-las” (MARTINS, 1998, p. 37). Portanto, nossa relação com a realidade é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos e para compreender melhor a linguagem de seus alunos, professores necessitam de experiência da produção de comunicação por diversos meios. (LINDSEY, 1972)



Figura 40: Colagens concluídas organizadas a partir das teias de relações
Fonte: Dados de pesquisa

Diante disso, antes de nos despedirmos, Bernardo pediu a palavra, fato este, registrado por dois dos relatórios, pois as câmeras já estavam desligadas:

Outra fala que destaquei, foi ao final da oficina, ele [Bernardo] ter pedido a palavra, e se dirigido a Camila dizendo que ela havia significado todas as suas interrogações: **Você significou todas as minhas interrogações. As melhores respostas que já tive até hoje, foram significadas pelas teias.** Acredito que ele tenha feito referência a fala da Camila, quando disse: **Pensar nas teias é pensar o quanto a criatividade não está só no produto artístico, a criatividade, não se restringe a isso...tudo pode ser criativo.** (PESQUISADORA C, RELATÓRIO OFICINA 2)

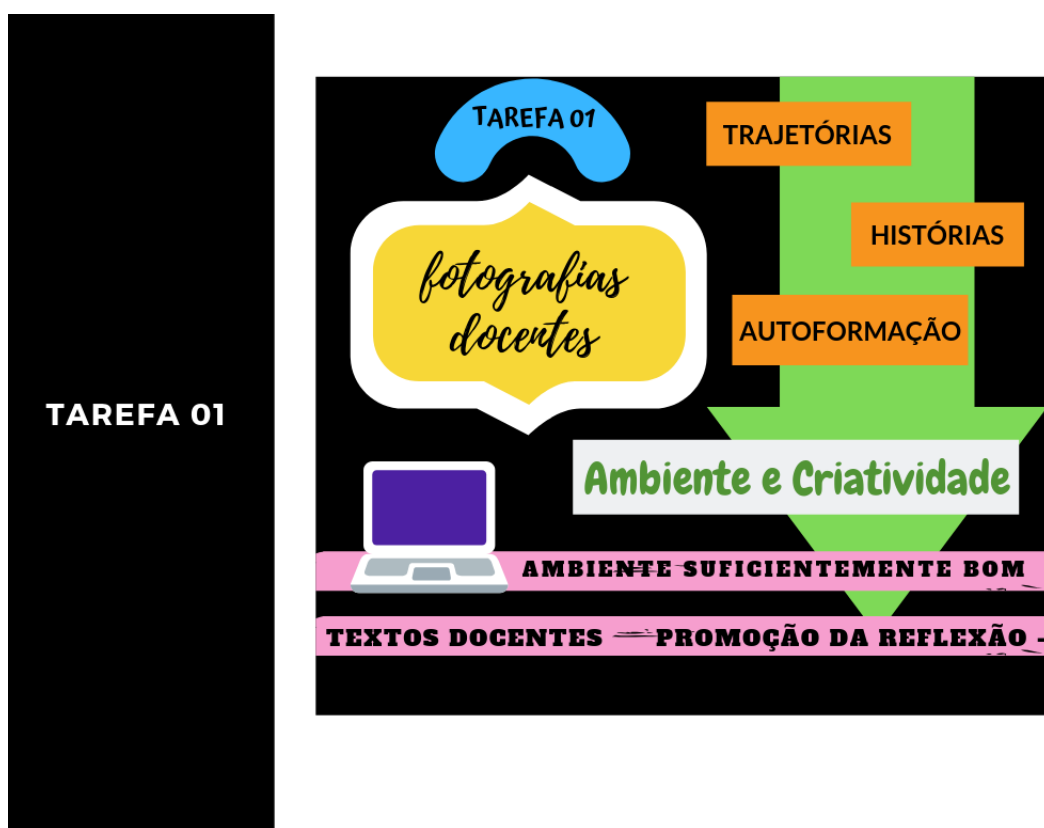
No final, Bernardo compartilha com todos que nesse encontro ele não se sente sozinho e que se sente muito grato em estar ali. Quase falei: Eu também, Bernardo. “Ter uma oportunidade em utilizar mais a criatividade dentro de sala, saindo um pouco da rotina, é maravilhoso demais” (PESQUISADORA E, RELATÓRIO OFICINA 2)

O relato acima, de grande espontaneidade e não previsto por nossa equipe, demonstra que a estratégia utilizada por esta oficina trouxe respostas positivas para alguns dos participantes. A possibilidade de troca relatada por Bernardo, o fato de não se sentir mais sozinho, sua gratidão em estar ali e a significação para suas interrogações dialogam com o verificado na construção da relevância desta tese, a qual afirma a carência de espaços no qual seja garantida a voz, a escuta e a reflexão docente. Diante o exposto, entendo que,

o foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas antes de tudo está em mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas

pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática reflexiva, colaborativa e coletiva. Trata-se de um processo caracterizado por tensões e desafios em contextos desconhecidos, nos quais os formadores buscam equilíbrio profissional. Para que isso ocorra, precisam conscientizar-se de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento profissional docente. (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 49)

3.3 FOTOGRAFIAS DOCENTES: AMBIENTE E CRIATIVIDADE – TAREFA 01



Quadro 34: Tarefa 01 - Mapa de Análises
Fonte: Dados de pesquisa

O terceiro mapa de análises trata da tarefa à distância realizada pelos docentes, a proposta consistia em produzir uma *fotografia* a qual representasse um *ambiente suficientemente bom* para ensinar e aprender. Desta forma, pretendia, a partir da produção de *textos tipicamente docentes*, *promover a reflexão* em torno do conceito de *ambiente suficientemente bom* e dos *vínculos* vividos com a aprendizagem, conceituado a partir de *Maia e Vieira (2016a)*. Ao fim observamos o contato com as *trajetórias profissionais*, suas *histórias de vida* e com processos de *autoformação*.

Quadro 35: Mapa Tarefa 01 – descrição
Fonte: Dados de pesquisa

Como já mencionado, por motivo de paralisação no Colégio Pedro II, a oficina 3 foi suspensa e substituída por tarefa a ser executada pelos docentes e enviada pela plataforma Moodle⁶⁴ ou por e-mail até a data estipulada.

TAREFA:

Enviar pela plataforma (ou por e-mail) uma fotografia que represente um momento, um fato ou um lugar que simbolize para você o que seria *um ambiente suficientemente bom* para se ensinar e aprender. A fotografia deve ser produzida por você. Junto a ela escreva um pequeno texto (1 a 2 laudas) que seja capaz de sintetizar suas motivações para sua escolha e as relações entre este ambiente suficientemente bom, sua docência, a criatividade vivenciada por você em seu ambiente de trabalho.

Quadro 36: Tarefa 01 - proposta
Fonte: Dados de pesquisa

O conceito de um *ambiente suficientemente bom* para se ensinar e aprender já foi citado por algumas vezes ao longo desta tese e faz referência aos conceitos de Winnicott (1990b, 1983), de mãe-satisfatória e de criatividade primária. Com o intuito de melhor apresentar o que se entende por este constructo, iniciarei pelo autor base e em seguida ampliarei o conceito de criatividade e de seus significados para o campo educacional, ilustrando com as fotografias e os relatos enviados pelos docentes.

Winnicott (1990b, p. 34), em uma de suas cartas, afirma:

sempre falo sobre a “mãe-satisfatória” ou a “mãe não-satisfatória”, porque na verdade, estamos falando da mulher real, porque sabemos que o melhor que ela pode fazer é ser suficientemente boa e a palavra suficiente aos poucos (em circunstâncias favoráveis) tem seu âmbito ampliado de acordo com a habilidade crescente do bebê para lidar com o fracasso por meio da compreensão, da tolerância à frustração (...)

A partir dessa conceituação Winnicott nega a ideia kleiniana de “Mãe-bom” ou “Mãe-má”, afirmando que esta idealização não condiz com a realidade. Para este autor, a mãe perfeita é aquela capaz de ser suficientemente boa, de se adaptar ao bebê quando necessário, deixando de se ajustar a ele gradualmente, à medida que conquista novas aprendizagens. Com o crescimento do bebê, a mãe suficientemente boa, o suporta menos vezes, mas sempre que necessário, permitindo, com isso, a experimentação, o erro e a construção da autonomia de ambos. (WINNICOTT, 1990b)

⁶⁴ A plataforma Moodle (Modular Object Oriented Distance LEarning) é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). O Colégio Pedro II, assim como diversas Universidades e Instituições no país, faz uso dessa ferramenta sendo o site de acesso: <https://www.cp2.g12.br/moodle/login/index.php> Acesso em 21 de março de 2018.

Em relação à díade mãe-bebê, chega-se à ideia de *holding* que, de maneira bastante sintética, está relacionado ao cuidado materno e à noção de dependência. É importante compreender que o termo não significa o simples segurar um bebê, mas está relacionado à provisão ambiental total. Assim, há uma *dependência absoluta*, seguida de uma *dependência relativa* e, por fim, se rumo à *independência*.

- 1 – Dependência absoluta – Nesta fase o lactente⁶⁵ não tem meios de perceber o cuidado materno, que é em grande parte questão de profilaxia (...)
- 2- Dependência relativa – Aqui o lactente pode se dar conta da necessidade de detalhes do cuidado materno, e pode de modo crescente relacioná-los ao impulso pessoal (...)
- 3- Rumo à independência – O lactente desenvolve meios para ir vivendo sem cuidado real. Isto é conseguindo através do acúmulo de recordações do cuidado e da introjeção dos detalhes do cuidado, com o desenvolvimento da confiança do meio. (WINNICOTT, 1983, p. 45-46)

Esse processo de dependência em direção à independência, jamais alcançada pelo ser humano, é fundamental para o desenvolvimento saudável do indivíduo, para o seu processo de individuação e responsável pela integração do *ego* e constituição do *self*. Como nos lembra Winnicott (1983), no desenvolvimento humano, o ego⁶⁶ precisa ser entendido como um conceito inseparável do conceito de existência do bebê como pessoa, sendo que é a partir de uma mãe-ambiente que o ego é capaz de se desenvolver rumo à integração. A cobertura egóica propiciada por sua mãe⁶⁷ é que permite o vir-a-ser e, posteriormente, o continuar-a-ser. É no processo de integração do sujeito que o *ego* e o *eu* se desenvolvem, e, como afirma Winnicott (1975, p.60), “possibilita à nova pessoa humana construir uma personalidade”. Este processo que torna possível o *Eu sou* e dá sentido ao *Eu faço*. Para Winnicott (1996, p. 22):

A vida de um indivíduo saudável é caracterizada por medos, sentimentos conflitivos, dúvidas, frustrações, tanto quanto por características positivas. O principal é que o homem ou mulher sintam que estão vivendo sua própria vida, assumindo responsabilidade pela ação ou pela inatividade, e sejam capazes de assumir os aplausos pelo sucesso ou as censuras pelas falhas. Em outras palavras, pode-se dizer que o indivíduo emergiu da dependência para a independência, ou autonomia.

Sobre o papel do ambiente o autor afirma, “tenho plena consciência do quanto se depende do meio ambiente, e do modo como esse meio, inicialmente importantíssimo, continua

⁶⁵ A palavra lactente é utilizada pelo autor para se referir à criança muito nova, a qual pode ser substituída por infante, significando aquela “sem fala”. (WINNICOTT, 1983)

⁶⁶ Diferente do que propõe Freud, para Winnicott há um ego ainda não desenvolvido em princípio, sendo assim o ego não advém do id como defendido por seu antecessor. (WINNICOTT, 1975)

⁶⁷ Cabe esclarecer que para a teoria winnicottiana o papel da mãe é meramente ilustrativo, podendo esta figura ser desempenhada por qualquer pessoa que cumpra o papel de cuidar, alimentar e amparar necessários para a manutenção do bebê e que principalmente estabeleça vínculo com o indivíduo, construindo o que conceituamos como ‘entre’. (WINNICOTT, 1975; 1996)

a ter significado mesmo quando o indivíduo atinge sua independência” (WINNICOTT, 1996, p. 44). Winnicott (1996), deste modo, enfatiza a relevância de se estar frequentemente imerso em espaços em que seja possível se sentir sustentado, que sejam flexíveis e onde se possa permanecer o tempo necessário. Cabe entender, porém, que ambiente não é o mesmo que espaço. Ambiente é algo que envolve não apenas os aspectos físicos como cor das paredes, temperatura, quantidade de janelas e tamanho das cadeiras, estes, apesar de importantes e colaborarem para sua construção, não o definem. O conceito para Winnicott está centrado nas relações, no estabelecimento de vínculo e de construção de um *espaço transicional* no qual possa ser gestada a criatividade. Sobre esta questão, ilustro-a com o escrito da docente Andréia sobre sua fotografia. Ao dialogar com os textos indicados para tarefa, Karnal (2015) e Maia e Vieira (2016a), ela é capaz de registrar seu percurso para a compreensão de ambiente suficientemente bom:

Diante da tarefa de escolher uma fotografia que representasse para mim “um momento, um fato ou um lugar que simbolize o que seria um *ambiente suficientemente bom* para se ensinar e se aprender”, cheguei a ter o impulso inicial de enviar uma foto do meu local de trabalho que me oferece mais estrutura e suporte. (...)

Comparar fisicamente estruturas e suportes disponibilizados poderia ser uma grande armadilha para o desenvolvimento da tarefa aqui proposta, visto que nenhum dos dois outros locais em que trabalho chegariam perto do conforto que essa instituição privada pode oferecer a mim e aos meus alunos. **E é justamente por isso que acabei escolhendo como local da minha fotografia uma escola pública que, na minha opinião, traz muitos elementos reveladores do uso da criatividade em ambiente pouco propício**, o que me remeteu a uma das questões propostas por Maia e Viera (2016a, p.9): “Como ser criativo em ambientes tão pouco propícios?”. Observando aqueles espaços em que os recursos mais deixam a desejar, **pude refletir sobre uma ideia de ambiente construído, um conceito de ambiente para além do físico**. Quando de fato alcançamos a “relação criativa professor-alunos”, o cimento das paredes que nos cercam pode parecer frágil cenário. (ANDRÉIA, TAREFA 01)

Os trechos em negrito fazem referência às falas mais relevantes do processo vivido pela docente, desde sua vontade inicial em enviar uma fotografia de seu lócus de trabalho com maior estrutura física, passando por seu questionamento sobre o conceito de ambiente e terminando com a escolha de uma escola pública e a construção de um ambiente construído. Em seguida, Andréia analisa sua fotografia a partir de Karnal (2015):

Karnal (2015, p.51) traz a ideia de que “ser criativo é um diálogo político com a transformação social” e a escola de onde recortei as imagens que hoje aqui apresento dá pistas, inclusive em seu ambiente físico, de que caminha em afinidade com esse pensamento. Percebemos que as muitas trocas entre professores e alunos propiciam aos alunos práticas de liberdade e autonomia, fazendo com que eles participem ativamente de decisões tomadas na escola e, em algumas oportunidades, interfiram nesse espaço físico (há pinturas, grafites, exposições de trabalhos de artes). Parece-me que, no caso, ainda que aquele espaço seja considerado pequeno e que, anteriormente, tenha abrigado um hospital e não uma escola, **os sujeitos ali envolvidos construíram um ambiente suficientemente bom para se ensinar e se**

aprender e essa construção transcende espaços físicos, transcende o que nos é dado.

A intervenção no cesto de lixo “Faça a sua cesta aqui”, com uma cesta de basquete, é um exemplo dessa transcendência, uma pitada do lúdico no cotidiano que permite que a relação dos alunos com a responsabilidade de “jogar lixo no lixo” seja ressignificada. (ANDRÉIA, TAREFA 01)

Andréia articula teoria e prática, refletindo sobre o sentido de ambiente suficientemente bom para ensinar e aprender e sua fotografia. Ao destacar a importância do lúdico no cotidiano escolar, registra sua aproximação com a arte e com seu potencial transformador. E, por fim, conclui:

Talvez as condições ideais ou o espaço adequado para a realização do trabalho docente sejam poucos frequentes no decorrer da nossa vida profissional, **mas deve-se ter em mente essa possibilidade da construção de um ambiente suficientemente bom para se aprender e se ensinar, das nossas possibilidades de ação nas brechas e rupturas que encontramos pelo caminho, tirando o foco das impossibilidades.** Talvez partindo da pergunta “Como eu posso ser criativo e construir o meu ambiente suficientemente bom para se ensinar e se aprender?”, tendo em vista que **esse ambiente envolve muito mais que um espaço físico.** (ANDRÉIA, TAREFA 01)



Figura 41: Faça sua cesta aqui - Fotografia Andréia
Fonte: Dados de pesquisa

A complexidade do escrito de Andréia demonstra a sua capacidade de relacionar texto, imagem e realidades vividas no processo de autoformação (JOSSO, 2004). Ao se questionar sobre o conceito de ambiente, ela por si chega ao nó da tarefa, além de refletir sobre as dificuldades de manutenção de espaços suficientemente bons na rotina escolar. Raciocínio semelhante foi traçado por Diana e Érica:

Primeiramente, surge a dúvida sobre o termo ambiente e a interpretação que é tida dele que pode levar a diferentes caminhos. A acepção mais popular da palavra ambiente refere-se a espaço físico, lugar ou local que se ocupa para determinado fim, nesse caso tratando de aprendizagem, espaços de conhecimento:

indiscutivelmente a escola como ambiente de aprendizado maior, mas também museus, espaços culturais, bibliotecas, brinquedotecas entre outros. **Porém, um pensamento menos imediato e mais reflexivo atenta para o fato de que um ambiente suficientemente bom para ensinar e aprender pode também ser entendido enquanto às condições psicológicas, socioculturais e morais que cercam os indivíduos, bem como as circunstâncias, positivas ou negativas, que envolvem os aprendizes no processo de aprendizagem.** Essas compreensões do termo ambiente antes se completam em suas especificidades do que se excluem em suas diferenças. (DIANA, TAREFA 01)

Ao pensar sobre ambiente criativo e suficientemente bom para o ensino, por vezes me vinha à cabeça quantidade e diversidade de materiais disponíveis para serem utilizados em determinada atividade tanto pelo professor quanto pelos alunos. Entretanto, com o passar do tempo, **foi possível perceber que de nada adianta ter quantidade se não houver de maneira efetiva a criatividade (...)** (ÉRICA, TAREFA 01)

Ao relatar suas dúvidas e reflexões sobre o conceito, Diana é capaz de concluir que um ambiente suficientemente bom está relacionado a condições socioculturais, psicológicas e morais, não se restringindo simplesmente à escola, mas a qualquer espaço de aprendizagem. Já, Érica conclui que o conceito não está atrelado à quantidade e diversidade de materiais, mas às ações desenvolvidas com os elementos disponíveis. Por caminho semelhante, a partir de sua experiência pré-profissional, a docente Bruna rememora seus tempos de faculdade e simboliza o conceito tendo como norte as vivências propiciadas pela disciplina de História da Educação, as quais não estavam restritas a um único espaço, nem a uma sala de aula convencional:

Para cumprir os objetivos dessa tarefa precisei pensar bastante no que simboliza um ambiente suficientemente bom para se ensinar e aprender. Depois de muito refletir pensei nas aulas de História da Educação que tive o prazer de não só participar como discente, no início da faculdade, mas também como monitória no semestre posterior. Pois bem, dada a tarefa e escolhido o que analisar, faltava a fotografia. **Como conseguir uma foto que demonstrasse toda a liberdade, leveza, frescor, diversão, e criação que aquelas aulas traziam?** De tanto me questionar entendi que **o meu olhar e relação com aquele espaço educativo é tão forte que a imagem é somente um símbolo.**

Suas aulas eram inéditas e únicas. Recordo-me que todos reclamavam no início dos formatos inusitados, como não ter cadeiras, ter que carregar cangas e esteiras para os espaços do campus. Mas no fim todos gostavam do movimento, da brisa, da vista da Baía de Guanabara e do som das barcas apitando entre chegadas e saídas.

Nossas aulas não se repetiam, percorremos várias árvores, sombras e cantos do campus, estivemos nas praças da cidade levantando a curiosidade dos transeuntes e passando vergonha por **não estarmos acostumados a viver a cidade e seus saberes.** Saímos do campus, fomos para o Rio e conhecemos o corredor cultural, estivemos em escolas, sentimos o que sentem os deficientes visuais pela cidade, fomos guiados e guiamos. (BRUNA, TAREFA 01)

Ao transcender ao espaço da sala de aula, a docente pode redescobrir a partir de suas memórias de estudante o que já sabia por ter vivido: um ambiente suficientemente bom para

ensinar e aprender não é físico, mas parte das relações estabelecidas entre os sujeitos com seus saberes, é repleto de “liberdade, leveza, frescor, diversão e criação”.

Assim, retomamos ao conceito de Winnicott, e chega-se a ideia de espaço transicional. É das relações entre mãe-bebê que surge o que o autor define como espaço intermediário, ou espaço transicional que desponta em certa etapa do desenvolvimento do indivíduo e localiza-se entre o *self* e o mundo. E é nesse espaço que o sujeito se fortalece, amplia seu repertório de experiências, aprende, brinca, cria, erra e é amparado quando necessário. Nele há “a apresentação de uma realidade um pouco menos adaptada e, portanto, mais separada, mas que, por permitir ao indivíduo em alguma medida a negação criativa dessa mesma separação, instaura uma nova forma de união, a ser mais tarde experimentada em toda a vida cultural” (MIZRAHI, 2010, p. 97)

O espaço transicional se configura como um pré-requisito para a independência absoluta, para a vida propriamente dita. Mas para que a experiência intermediária possa de fato ocorrer é de grande importância o devido manejo ambiental, no qual possa emergir o viver criativo. Entre ausências momentâneas, a presença de outro humano satisfatório, o aumento das resistências e a redução de adaptação do ambiente, o sujeito busca soluções para continuar existindo criativamente. Ao analisar os registros de Bruna é possível perceber a construção desta transicionalidade, pela relação professor-aluno, ensinante-aprendente, constituía-se a cada aula um novo espaço suficientemente bom para se aprender, seja ele o gramado da UFF, praças, escolas ou o corredor cultural da cidade, pois, “nossas aulas não se repetiam”. E os símbolos desta época, estão registrados em seu corpo, em seus sentidos, e a levam a seguinte questão: “Como conseguir uma foto que demonstrasse toda a liberdade, leveza, frescor, diversão, e criação que aquelas aulas traziam?” (BRUNA). Como materializar em uma imagem algo que transcende o real? E, a docente responde, “de tanto me questionar entendi que o meu olhar e

relação com aquele espaço educativo é tão forte que a imagem é somente um símbolo” (BRUNA).



Figura 42: Bruna fotografia
Fonte: Dados de pesquisa

Em sua teoria Winnicott (1994, p. 139-140), deixa muito claro o que considera importante de ser entendido em relação à área de transicionalidade, ou espaço potencial, para a subjetivação do ser humano:

- 1) O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira;
- 2) Para todo indivíduo, o uso desse espaço é determinado pelas experiências da vida que se efetuam nos estádios primitivos de sua existência;
- 3) Esse espaço potencial encontra-se na interação entre nada há ver se não eu e a existência de objetos e fenômenos situados fora do controle onipotente;
- 4) O espaço potencial acontece apenas em relação a um sentimento de confiança por parte do bebê, isto é, confiança relacionada à fidedignidade da figura materna ou dos elementos ambientais, com a confiança sendo a prova da fidedignidade que se está introjetando;
- 5) Esse espaço pode ser visto como sagrado para o indivíduo por que é aí que este experimenta o viver criativo.

O espaço transicional deve ser visto como sagrado. Sagrado porque não deve ser questionado no sentido de ser o que ele é. Ou seja, para os indivíduos serem criativos como seres humanos no mundo, é preciso manter o processo de alucinação/ olhar singular para o que se vê. Assim, como o olhar de Bruna para suas aulas de História da Educação. Sobre a questão,

Maia (2007, p. 69) rememora o olhar de Alberto Caeiro, um dos heterônimos de Fernando Pessoa (1977, p.217-218 apud MAIA, 2007), que igualmente nos diz,

O que nós vemos das cousas são as cousas.
 Porque veríamos nós uma cousa se houvesse outra?
 Porque é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
 Se ver e ou vir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,
 Saber ver sem estar a pensar,
 Saber ver quando se vê,
 E nem pensar quando se vê
 Nem ver quando se pensa.

Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!)
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
 E uma sequestração na liberdade daquele convento
 De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas
 E as flores as penitentes convictas de um só dia,
 Mas onde afinal as estrelas não são se não estrelas
 Nem as flores são flores,
 Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores. (grifo da autora)

Interpretando essa poesia com o olhar de Winnicott, Maia (2007, p. 69) analisa a articulação entre alucinar, criar, simbolizar, falando-nos que;

Porém, como afirma Caeiro, nós, seres humanos, temos “a alma vestida” e assim sabemos que entre a pedra e a árvore que lá fora existe, e a pedra e a árvore que dentro de nós subsiste, há uma representação desses objetos e que “vestimos” esses objetos com ilusão, mais tarde com o símbolo e assim, pedra e árvore, para cada ser humano, terá a singularidade que o uso da ilusão possibilitou a nós construir, para depois fazermos “uma aprendizagem de desaprender”, ao sairmos da onipotência e compartilharmos o mundo com os demais seres humanos.

Este processo descrito e vivenciado desde a mais tenra infância é promotor dos processos de subjetivação que se estendem à vida escolar. Desta forma, para Bruna a fotografia do gramado é o símbolo resgatado de suas lembranças capaz de mediar a construção de novas aprendizagens.

Por fim, Luana parte de sua experiência em comunidade e relata não existirem ambientes suficientemente bons, a docente parte da descrição de realidades desfavoráveis com “lugares desumanos” e “professores que nitidamente não tem estrutura nem um acompanhamento dentro de suas salas de aula”, demonstra sua descrença na existência destes ambientes, pois, “não existe um ambiente suficientemente bom para o ensino-aprendizagem”, mas acredita na possibilidade de aprendizagem a partir da construção de vínculos, já que “o ambiente precisa ser construído de pessoas que querem aprender e ensinar”. Ou seja, mesmo sem ter compreendido com exatidão o conceito de ambiente suficientemente bom aqui

discutido, a docente compartilha de visão semelhante, também centrada na relação entre os sujeitos:

a partir dessas fotos defendo que **não existe um ambiente suficientemente bom para o ensino-aprendizagem**. Pensando nisso que construí meu desenho, nele quis expressar que **o ambiente precisa ser constituído de pessoas que querem aprender e ensinar**, se tiver dentro de um mesmo lugar essas duas vias, a aprendizagem acontece. (LUANA, TAREFA 01)

Por fim, resgato trecho dos registros de Talita, o qual mais uma vez dialoga com as falas dos demais docentes e com o conceito de ambiente suficientemente bom e aprendizagem discutidos nesta tese. Talita parte de sua própria sala de aula, em seu texto destaca a organização do espaço e a centralidade do professor como peça chave para a construção de ambientes suficientes para ensinar e aprender. Deste modo, ao retratar seus alunos em uma atividade sobre o Carnaval, a docente enfatiza o vínculo, a relação que se estabelece entre os sujeitos da aprendizagem e com o saber a ser construído como sendo definidoras do ambiente.

escolhi **uma foto da minha própria sala de aula, pois acredito que qualquer ambiente possa ser suficientemente bom para ensinar se houver um cuidado na organização do espaço, na seleção dos conteúdos e na forma de ensinar**. (...) Segundo Leandro Karnal, no texto “A tal da criatividade”, quanto mais intensa e completa a emoção associada à memória, mais estruturada será a lembrança, ou seja, quanto mais associado a emoções positivas estiver o aprendizado, mais significativo será para o aprendiz. **Isso nos leva a crer que a maneira como ensinamos é muito mais importante para o aprendizado do que o local onde ensinamos**. É claro que um ambiente organizado, com livros à disposição dos alunos, materiais diversificados, boa iluminação, assentos confortáveis e espaço suficiente favorecem a concentração e possibilitam a organização de aulas diversificadas e criativas, porém **é o professor que terá que saber utilizar os recursos e espaço para tornar a aula interessante o suficiente para favorecer o aprendizado**. (TALITA, TAREFA 01)



Figura 43: Talita fotografia

Fonte: Dados de pesquisa

Em seguida, apresentarei as fotografias docentes de seus ambientes suficientemente bons. Ao observá-las busco Karnal (2015, p. 44) ao afirmar: “uma aula criativa pode incluir canais de comunicação, sensações, experiências e outros campos variados que aumentem o impacto da informação sobre o cérebro.”, sendo a primeira virtude da criatividade, facilitar a comunicação por trabalhar com o inesperado e colaborar para a atenção dos sujeitos envolvidos.

Os ambientes suficientemente bons destes docentes são bastante plurais e representam partes de suas próprias trajetórias como alunos (Figura 44), ou como professores (demais imagens). Podem ainda trazer à cena ambientes que registram a interação dos sujeitos em torno de uma atividade pedagógica específica (FIGURA, 43, 45, 46, 47, 50). Além de representar sentimentos: alegria (FIGURA 46, 48, 50, 52), envolvimento (FIGURA 45, 47, 50, 52, 53) e concentração (FIGURA 45, 47, 51), destacando o vínculo dos sujeitos registrados com o fazer.



Figura 44: Bruna fotografia
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 45: Silvana fotografia
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 46: Karina fotografia
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 47: Matina fotografia
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 48: Luana fotografia
Fonte: Dados de pesquisa

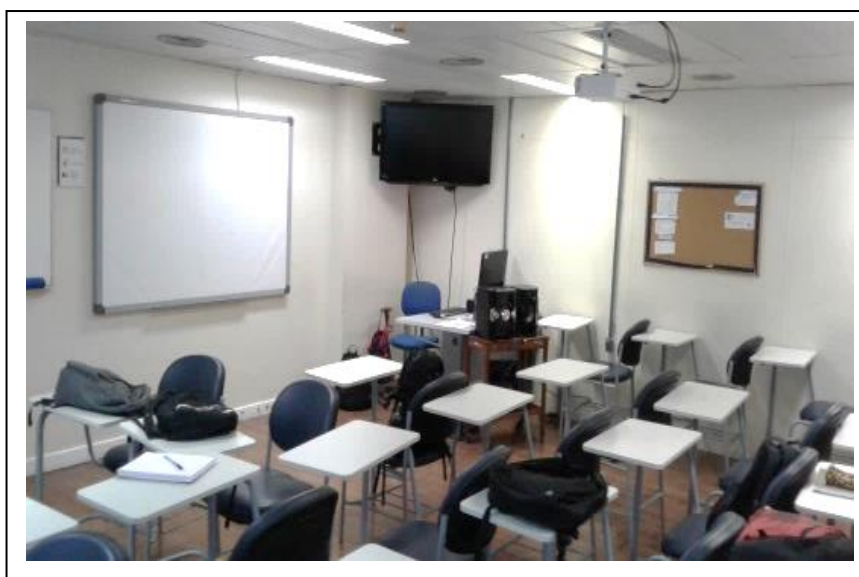


Figura 49: Giovana fotografia
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 50: Bernardo fotografia
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 51: Diana fotografia
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 52: Érica fotografia

Fonte: Dados de pesquisa

Desta maneira, destaco nelas características referentes à criatividade em ação, ao seu exercício, como já mencionadas no início deste capítulo. Ou, segundo Karnal (2015) e da docente Matina, ao falarem do papel da escola e do docente na construção da identidade, da aprendizagem, da visão de mundo de seus alunos e da transformação social:

A importância mais notável de um exercício criativo de ensino é fazer com que as imaginações e reflexões de todos possam voar e expandir-se. Grandes revolucionários, em algum momento, sonharam com algo novo. Esse momento pode ser a escola, quando uma aula ou uma atividade possibilita ao aluno ir além do usual. Estimular que a aula e o aluno sejam criativos é uma maneira de sugerir e reforçar o poder subversivo do conhecimento. Conhecer de verdade, de forma orgânica, é subverter crenças tradicionais. Ser criativo é um diálogo político com a transformação social. (KARNAL, 2015, p. 51)

A criança precisa reconhecer em um ambiente de aprendizagem um lugar de confiança e crença, onde uma simples palavra ou um leve toque a leve a destinos outros. A confiança vem da aceitação da diferença, da possibilidade da dúvida, da falta de certezas, da firmeza aliada ao carinho e ao bom-humor, da coerência entre falas e atitudes, da generosidade; tudo isso, principalmente, através do **exemplo** dado. (...) A escola é capaz de marcar o indivíduo positiva ou negativamente. O ambiente escolar deve evitar tornar esses seres iguais, rotulados, como simples objetos saídos de uma linha de produção industrial, meras réplicas uns dos outros. Deve enfatizar o **raciocínio**, a **criatividade**, a **interpretação de mundo sob diferentes pontos de vista**, em detrimento da repetição sem compreensão. Nossos pensamentos surgem com as **sensações**, as **emoções** e a **tolerância à frustração e são marcados por nossas histórias pessoais**. (MATINA, TAREFA 01)

A fala de Matina registra o potencial transformador da educação e como as trajetórias percorridas podem ser marcadas pelas vivências possibilitadas pelo espaço escolar, ela fala de identidades múltiplas e respeito às diferenças, fala de processos de aprendizagem e do indivíduo, marcando a complexidade do educar.

Para prosseguir com a conceituação de ambiente suficientemente bom, entendo ser necessário compreender, ainda, a ideia criatividade primária, que será apresentada e aprofundada no próximo capítulo (CAPÍTULO 4), em diálogo com a ideia de criatividade docente e as próximas oficinas.

4. CONSTRUINDO LAÇOS: CRIATIVIDADE EM WINNICOTT E DOCÊNCIA

Neste capítulo apresento o módulo 2 do curso, intitulado **Construindo laços – espaços de escuta e reflexão**, composto por duas oficinas. No quadro abaixo, indico os temas de discussão, os títulos e datas das oficinas, além dos textos escolhidos para estudo:

Módulo 2 – Construindo laços – espaços de escuta e reflexão docente	
Temas:	Oficinas:
A compreensão do ambiente suficientemente bom e viver criativo	04 – A compreensão do ambiente suficientemente bom e o viver criativo
A escuta e a reflexão como abertura para ser criativo	05 – A experiência estética e o brincar na ação pedagógica
O papel da experiência estética e o brincar	

Quadro 37: Conteúdo Programático -Módulo 2
Fonte: Dados de pesquisa

<p>KARNAL, Leandro. A tal da Criatividade. In: <i>Conversas com um jovem professor</i>, São Paulo: Contexto, 2015, 43-57.</p> <p>MAIA e VIEIRA, Criatividade docente: Winnicott e a construção de subjetividades, Revista Subjetividades, 2016a.</p>
--

Quadro 38: Leituras indicadas - Módulo 2
Fonte: Dados de pesquisa

Para uma melhor fundamentação dos dados apresentados, iniciarei este capítulo explorando o olhar de Winnicott (1975, 1983, 1990b, 1996) sobre a criatividade primária e de que maneira busco, a partir do campo educacional, pensar a criatividade docente.

Ao analisar as respostas dos professores à primeira questão aberta do questionário⁶⁸ é possível extrair de algumas delas aproximações ao conceito de criatividade winnicottiano (WINNICOTT, 1996):

⁶⁸ O questionário foi aplicado na oficina 1 e os dados referentes à questão aberta, “O que eu entendo por Criatividade?” analisados no capítulo 3, seção 3.1.

D10⁶⁹: Expor a **arte de viver** através das inúmeras expressões sejam elas: orais, corporais, artesanais...

D11: Expressar-se enquanto gente...

D12: A experiência de criar.

D17: Ser livre para transformar de acordo com a necessidade.

D22: Saber lidar com qualquer situação. Transformar imprevistos e dificuldades de sucesso.

Para Winnicott (1996, p. 31), a criatividade está centrada no início da vida, na relação estabelecida entre mãe e bebê. Logo, a criatividade se coloca como um impulso que se relaciona à constituição do indivíduo saudável, sendo este vinculado à vida (*D10, D11*). Como premissa base para a criatividade, “uma pessoa tem que existir, e ter um sentimento de existência, não na forma de uma percepção consciente, mas como uma posição básica a partir da qual operar”.

Viver criativamente advém de uma maternagem suficientemente boa, onde o ser humano se constitui a partir da presença humana de outro ser humano. Winnicott (1996) marca esses cuidados primários como suficientemente bons pois, uma maternagem excessiva ou faltosa não mantém a segurança do ambiente externo para a constituição saudável do ser humano. Não existe o humano sem esse vínculo corporal e afetivo. Assim, estar vivo é ser nutrido física e emocionalmente, é poder ser sustentado no tempo e no espaço, é conviver e compartilhar sua existência (MAIA; VIEIRA, 2017a). Ou, como afirma Loparic (2008, p. 37),

o homem só pode tornar-se um existente, alguém que se sente real e que é capaz de estar-no-mundo e de se relacionar com os outros e com as coisas (as primeiras delas sendo os brinquedos), de modo criativo, depois de ter sido acolhido por um colo materno, do qual dependeu totalmente e que foi seu primeiro lugar para ser.

Assim, a criatividade é a manutenção da vida por meio da experiência tida na infância de criar o mundo. (WINNICOTT, 1996) E ao sermos criativos aprendemos a lidar com as dificuldades, a suportar as oscilações naturais da vida, a não sermos somente sobreviventes. Para que esse germen de criatividade seja gestado na nossa vida cotidiana, esta deve ter como característica um *go-on-being*, uma linha de continuidade que nos mantenha sem oscilações abruptas. Para que isso possa ser mantido, é necessário um ambiente constante, sem grandes sobressaltos, ou seja, a regra do jogo deve ser, dentro do possível, constante e clara. Fora isso, o estado de alerta é permanente e incapacita a aprendizagem significativa, de forma original e criativa. Criam-se couraças, ou falsos-selves como propõe a teoria winnicottiana para a falência

⁶⁹ A letra D seguida do número (D10, D11 e D12) faz alusão aos docentes respondentes do questionário,

do espaço do viver criativo (MAIA; VIEIRA, 2017a). Sobre o tema, Maia e Pinheiro (2010, p. 179) afirmam,

Assim sendo o corpo revela o lugar que uma pessoa ocupa no mundo, sendo este sempre relacional, não individual. Em um gesto está presente a pessoa humana e aqueles que os constituíram. O corpo tem possibilidade de ser morada e lugar de descanso para o self se esse corpo habita o outro. Safrin (2007), ao conceituar *placement* articula o habitar, que é ter um lugar, com *holding*, que é a oferta de um tempo e de um lugar. Igualmente articula com o idioma pessoal de um sujeito humano, que é o acolhimento do que é singular nessa pessoa humana e também com o processo de personalização, que seria o corpo banhado pela presença do outro, acolhido por um lugar.

Portanto, para exercer a criatividade, é preciso ser banhado por segurança, por constância, para que o corpo seja morada e produza um idioma pessoal, formando uma pessoa que seja no mundo e que não apenas esteja. Deste modo, ser criativo significa ser flexível, conseguir se adaptar ao mundo em constantes mudanças sem que este se quebre (D17; D22).

A criatividade, para Winnicott (1990a, p. 127), em toda sua obra, tem relação intrínseca com a possibilidade de ser/ver o que seja a realidade externa. Como afirma este autor, “Entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido existe uma terra de ninguém, que na infância é natural, e que é por nós esperada e aceita”. Esse espaço natural infantil perdura ao longo de nossa vida e o que denominamos como algo objetivamente percebido ou externo é, de fato, uma construção criativa do ser humano: na verdade não há existência para nós deste objeto.

O fato é que um objeto externo não tem existência para vocês ou para mim exceto na medida em que vocês ou eu o alucinamos, mas sendo sãos, tomamos o cuidado de não alucinar, exceto quando sabemos o que ver. Naturalmente, quando estamos cansados ou há penumbra, podemos cometer alguns equívocos. (WINNICOTT, 1994, p.45)

No trecho acima o autor nos fala da possibilidade de o indivíduo transitar estes dois mundos, o real e o imaginário, sem perder a dimensão, mesmo quando alucinamos, que há um caminho de volta e uma referência a seguir. Winnicott (1990a, p.131) postulará que “O problema da criatividade primária foi discutido como pertencendo a mais terna infância; mas para sermos precisos, trata-se de um problema que jamais deixa de ter sentido enquanto o indivíduo estiver vivo”. Ou seja, para se constituir como seres criativos, é preciso não estar cansado ou olhar o mundo com penumbra; há de alimentar a capacidade de estar só na presença de alguém; de sair de uma posição exclusivamente onipotente para aceitar “brincar” com o outro e construir, nessa transicionalidade, o deslizamento entre o interior e o exterior, algo que faça sentido para ambos. Este processo não é jamais terminado, mas é ele que instaura, subjetivamente, a percepção de uma individualidade. Como relata Winnicott (1994, p. 89-90),

A partir desta experiência de onipotência inicial o bebê torna-se capaz de poder experimentar a frustração e até mesmo de um dia chegar ao outro extremo da onipotência, ou seja, de adquirir um sentimento de ser uma gota d'água no oceano, um oceano que já existia antes mesmo dele ser concebido por pais que tinham prazer um com o outro. Não é sendo Deus que os seres humanos adquirem a humildade tão peculiar à individualidade humana?

Assim, a criatividade primária apresenta-se ao impulso inato que se relaciona à saúde. Grande parte da rotina das crianças se passa na escola, logo, é necessário se pensar sobre a questão e o papel da escola e de seus educadores na construção de subjetividades criativas, de espaços de compartilhar, de 'aprender a desaprender', sem deixar de lado à capacidade de criar. Este é um dos caminhos possíveis para as discussões de Winnicott no campo da educação.

A escola enquanto instituição, a qual é responsável pelo papel de educar, necessita ser antes de tudo ambiente suficientemente bom capaz de propiciar espaços saudáveis para a construção de indivíduos sãos, criativos e autônomos. Ribeiro (2004, p. 14), enfatiza a importância de se reconhecer como seres aprendentes,

o valor social das pessoas que se dedicam à educação e a necessidade de investimento na formação desses profissionais, no que se refere à compreensão, reflexão e reconhecimento da dimensão que as questões educacionais têm atualmente, além do preparo imprescindível que o ensino requer dos educadores, inclusive nos aspectos emocionais relativos ao processo de ensino e de aprendizado.

Para tanto, assim como Ribeiro (2004), entendo o professor como um dos elementos centrais do processo educacional, pois, é a partir da díade professor-aluno que se estabelece o vínculo necessário para o ensinar e o aprender.

Sobre o fato, é possível lembrar a temida adaptação pela qual passa a criança da educação infantil ao ingressarem pela primeira vez na escola. Ao iniciar com horário reduzido e aumentá-lo gradualmente, ao permitir a entrada dos brinquedos de confiança estariam as escolas seguindo os princípios winnicotiannos. A partir da presença de um objeto transicional⁷⁰, a construção gradual de vínculos permite acessar o indivíduo que deixa sua casa, sua "mãe" e passa a caminhar rumo à independência. Ao ampliar seus círculos de convivência, ela estabelece novas relações, sendo criativa em outros ambientes também suficientemente bons. Apenas quando a criança vivencia seu potencial criativo e brinca, ela está adaptada e os choros, mesmo que existentes, não são incapacitantes. Ou, como afirma Winnicott (1957, p. 146),

Estimulemos a capacidade de brincar da criança. Se uma criança está brincando há lugar para um ou dois sintomas, e se a criança é capaz de usufruir do brinquedo, tanto

⁷⁰ O objeto transicional é um mediador entre a relação mãe-bebê, entre o mundo interno e o externo, entre o real e o imaginário.

só como com outras crianças, não há perspectiva de problemas sérios. O brincar mostra que esta criança é capaz, dada uma vizinhança razoavelmente boa e, estável, de desenvolver um modo pessoal de vida e, finalmente, de vir a ser um ser humano total, desejado como tal e aceito pelo mundo em geral.

O autor neste trecho nos fala da criança saudável e de sua relação com o mundo, a qual não se vê prejudicada se ela é capaz de continuar brincando. Utilizei, aqui, um exemplo com crianças pequenas, porém o mesmo acontece com todos, ao ingressarem em novos ambientes nos quais não há vínculos. Sentimentos como medo e insegurança surgem e para que a segurança emerga é necessário tempo. É no espaço potencial o lugar onde ocorre o brincar, a comunicação e o aprender, e é nele que se situa o trabalho clínico de Winnicott (1975, p. 89), pois,

a psicoterapia é feita na superposição das duas áreas de brincar, a do paciente e a do terapeuta. Se o terapeuta não puder brincar, então não está preparado para o trabalho. Se o paciente não puder brincar, então alguma coisa deve ser feita para capacitar o paciente a fazê-lo, após o que a psicoterapia pode começar.

Trago a citação por entender que o mesmo pode ser compreendido do espaço educacional, no qual ambos, professor e aluno, necessitam estar abertos para que brinquem, aprendam e criem. Entendo, assim, que o professor é fundamental para o direcionamento do aluno à aprendizagem, sendo este capaz de tornar o processo o menos traumático possível. Segundo Davis (1982), o processo de ensino-aprendizagem também ocorre na superposição das áreas de brincar de ensinante e aprendente, sendo o ensino voltado ao enriquecimento do sujeito. Pois, segundo Winnicott (1996, p. 49), “a não confiabilidade do professor faz com que toda a criança se desintegre”.

Alencar (2007, p. 1) parte do “reconhecimento de que a necessidade de criar é uma parte saudável do ser humano, sendo a atividade criativa acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem-estar emocional e saúde mental.” Nesse sentido, a criatividade, segundo a perspectiva winnicottiana, é o que faz com que o indivíduo sinta que a vida vale a pena ser vivida. Para uma existência criativa, “não precisamos de nenhum talento especial” (WINNICOTT, 1996, p. 35), sendo esta uma necessidade universal.

Partindo deste princípio, marco a criatividade docente e sua importância para relações saudáveis de ensinar e aprender. Morgon (2013) defende a necessidade da criatividade para a educação, mas não é possível exigir alunos criativos sem ambientes suficientemente propícios para tarefa e professores capacitados.

Para que este possa exercer dignamente seu trabalho, “são fundamentais condições dignas de trabalho e uma contínua formação profissional”, inclusive de áreas afins como

psicologia e psicanálise (RIBEIRO, 2004, p. 22-23). É necessário que o ensinante compreenda e vivencie sua própria criatividade, pois, “adultos mais criativos estarão mais bem capacitados da missão para o desenvolvimento da missão de educar” (ARAÚJO, 2009, p. 28). O grande obstáculo é impedir que gradualmente, as necessidades dos alunos sejam substituídas por compromissos educacionais voltados para a transmissão de conteúdos e o sucesso em avaliações. (RIBEIRO, 2004, p. 71)

Assim, resgato aqui o que entendo por criatividade docente, sendo esta a habilidade do educador em construir para si e seus educandos espaços nos quais seja possível vivenciar a liberdade de criar e a autoria do pensar. Para mim, autora e também docente, ser criativo é ser capaz de promover espaços de ensinar e aprender suficientemente bons para todos. É ser flexível, autônomo, mas ciente de sua dependência. É lidar com o outro, gestando espaços no qual todos experimentem, segundo seus próprios tempos e maneiras, a possibilidade de autoria. É cuidar sem sufocar, é manejar sem podar.

Sobre o papel do professor Winnicott (1990b, p. 94) afirma:

O professor que fornece à criança os instrumentos e as técnicas para o brincar construtivo e o trabalho, e também um objetivo para o esforço através da avaliação pessoal, está na mesma posição de importância ou necessidade daquele que cuida de um bebê. A pessoa que cuida do bebê, e o professor não menos que aquela, estão disponíveis para receber o gesto espontâneo de amor da criança, capaz de neutralizar suas preocupações, remorsos ou culpa, surgidos em consequência das ideias que se desencadeiam no auge da experiência instintiva.

Somado ao dito acima, “o professor digno de confiança é capaz de se colocar no lugar do aluno sem sair do seu papel e sabe reconhecer o trabalho deste como uma verdadeira contribuição que, quando contínua, permite alavancar o seu crescimento pessoal.” (RIBEIRO, 2004, p. 96) O que faz diferença no processo de ensino-aprendizagem é a qualidade da mediação e a possibilidade de perceber o outro como alguém com necessidades e potencialidades próprias. Neste campo, ótimas técnicas de ensino e materiais didáticos não são suficientes se os docentes não são capazes de propiciar para seus alunos vivências de aprendizagens criativas. Para Ribeiro (2004, p. 98),

O crescimento verdadeiro ocorre quando se criam condições de aprendizagem tão ancoradas no desenvolvimento e *movimento pessoal* do aluno que, quando um dado conhecimento for apresentado, dar-se-á num momento próximo das possibilidades dele poder incorporá-lo, estabelecendo-se no aluno um sentimento de *ser* o construtor da própria aprendizagem. Entretanto, nesses casos é que ocorre o mais importante papel de um educador (e exige certo desprendimento pessoal aliado à formação pedagógica) referente ao fornecimento de um ambiente educacional que favoreça o fortalecimento do aluno, porque ele se sente, e efetivamente é encarado pelo mediador, como o responsável pelo próprio crescimento.

Deste modo, acredito na “importância de os educadores conhecerem as ideias de Winnicott a respeito da vida emocional humana e as possíveis contribuições de sua atuação no campo da saúde mental” (RIBEIRO, 2004, p. 95) e, seu valor para a educação.

4.1. AMBIENTES SUFICIENTEMENTE BONS PARA APRENDER – OFICINA 04



Quadro 39: Oficina 04 - Mapa de Análises
Fonte: Dados de pesquisa

O mapa de análises da oficina 04 está articulado ao da tarefa 01, sendo a temática central o conceito de *ambiente suficientemente bom para ensinar e aprender*. Como tarefa proposta utilizamos como base os *relatos docentes* e as *fotografias* enviadas para que os docentes produzissem *intervenção plásticas*. O aporte teórico, centrado em *Maia e Vieira (2016a)* e *Karnal (2015)*, fomentaram a abertura para a *compreensão do conceito*, a *valorização dos escritos docentes*, os processos de *escuta e reflexão*, além do início da *construção de vínculos*.

Quadro 40: Mapa Oficina 04 – descrição
Fonte: Dados de pesquisa

A oficina 04 foi estruturada a partir das imagens e textos enviados pelos docentes na tarefa 01⁷¹. O principal objetivo deste encontro foi trabalhar, a partir dos textos indicados aos docentes para leitura (KARNAL, 2015; MAIA; VIEIRA, 2016a), o conceito de ambiente suficientemente bom⁷² (WINNICOTT, 1990a, 1996). A fim de problematizar o conceito e as maneiras que este ambiente pode ser construído por cada docente em direção ao aprender e ao ensinar.

Segundo Araújo (2009), o adulto não ensina, cria ambientes favoráveis para a aprendizagem. Ele aceita seus alunos sem julgar, estabelece um clima propício para que haja segurança para todos expressarem seus sentimentos e se desenvolverem plenamente, “se as crianças são educadas num ambiente que estimula a experimentação e a expressão, certamente estarão em circunstâncias muito favoráveis para a tomada de iniciativas, para organizar sua ação e para ser cada vez mais criativa” (ARAÚJO, 2009, p. 24). O importante é saber que o mesmo vale para os docentes, para que o adulto possa ser um facilitador do desenvolvimento da criatividade da criança é necessário que ele compreenda e vivencie a própria criatividade. Para tal, o planejamento do quarto encontro seguiu os seguintes momentos:

18:00 / 18:30 – Chegada dos participantes – Cada participante ao chegar irá receber um envelope fechado, com uma imagem e com um texto produzido por um colega de curso.

18:30 / 20:00 - Discussão teórica sobre os textos – KARNAL (2015) / MAIA e VIEIRA (2016a)

20:00 / 20:20 - Cada professor poderá abrir o envelope e seguir as instruções contidas no papel.

20:00 / 21:00 - Apresentação das fotografias originais, à medida que as imagens vão sendo mostradas, os docentes apresentarão suas avaliações e percepções sobre o ambiente suficientemente bom dos demais e como o modificariam para que fosse suficiente para si também. (PLANEJAMENTO OFICINA 04, 2016)

Como a atividade proposta possuía a surpresa como elemento, os envelopes foram o recurso escolhido para que os docentes não tivessem acesso às imagens antes do início da oficina. A ideia era pegar as fotografias e os textos enviados e trocá-los entre os participantes. Cada envelope possuía um papel com instrução da atividade a ser realizada, uma imagem xerocada e um texto, produzidos por diferentes docentes. As instruções eram:

⁷¹ Os dados coletados pela tarefa 01 foram analisados no Capítulo 3, subseção 3.3.

⁷² O conceito de ambiente suficientemente bom foi discutido na subseção 3.3, junto com os dados da tarefa 01.

Instruções:

Parte 1: Olhe a imagem em seu envelope. Este é o ambiente suficientemente bom para algum docente. LEIA o texto que está em seu envelope. Este é o que significa um ambiente suficientemente bom para outro docente.

Parte 2: Imagine que você é um professor novo que está chegando a estas escolas. Quais as impressões que esta fotografia e este texto lhes transmitem sobre este ambiente? E o que seria possível saber sobre estes colegas? Seus alunos e a escola como um todo?

Parte 3: Agora imagine que esta escola da fotografia também é sua e que você pode deixar nele as suas impressões. Utilize os materiais disponíveis em sala para modificar esta imagem, de maneira que este ambiente seja suficientemente bom para todos. (dependendo do tempo as intervenções produzidas serão feitas apenas mentalmente e não fisicamente)

(OFICINA 04, 2016)

Como descrito, os docentes deveriam fazer mudanças nas imagens xerocadas, utilizando os materiais disponíveis⁷³, a fim de deixarem suas próprias marcas, tornando este ambiente suficientemente bom para si. Ao propor esta dinâmica de trabalho, objetivava dar acesso ao grupo às fotografias docentes além de permitir, no desdobramento da tarefa, o contato com as histórias de vida e trajetórias profissionais entre pares. Por fim, pretendia possibilitar a construção de vínculos e de processos de autoformação. (JOSSO, 2004)



Figura 53: Docente abrindo seu envelope
Fonte: Dados de pesquisa

⁷³ Estavam à disposição dos docentes os seguintes materiais: lápis de cor, canetinha, giz de cera, papéis coloridos, tecido, sucata, cola, tesoura e fita adesiva.



Figura 54: Docente lendo os textos
Fonte: Dados de pesquisa

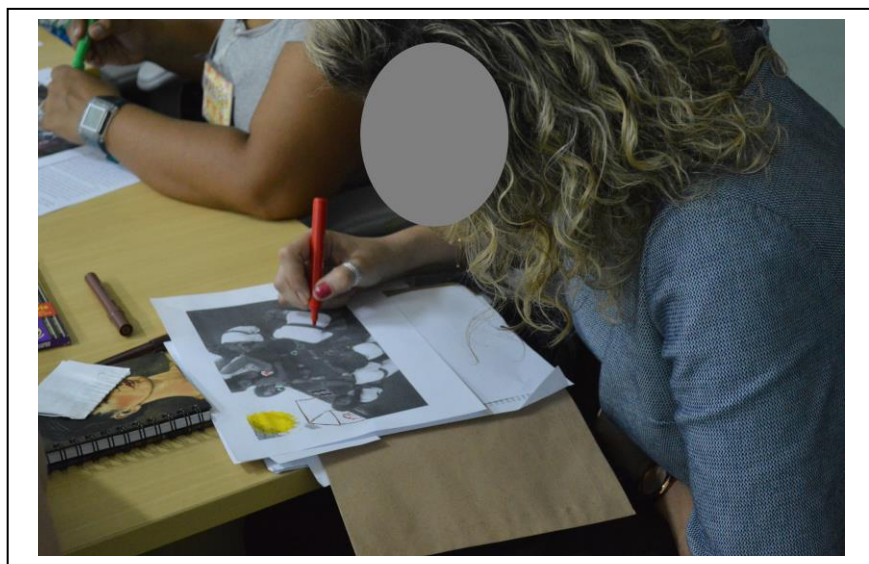


Figura 55: Docente interferindo em xerox 01
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 56: Docente interferindo em xerox 02
Fonte: Dados de pesquisa

Desde a década de 80, quando a imagem ganha destaque no processo de ensino-aprendizagem, a intervenção ou interferência⁷⁴ em xerocópia é um recurso pedagógico utilizado no ensino de Artes. (ALMEIDA, 1999) Esta linguagem consiste no acréscimo de elementos em uma reprodução de uma obra de arte ou em intervenções realizadas sob qualquer tipo de imagem ou objeto. Esta se refere à apropriação, à manipulação e à interferência de algo pronto. Ao utilizar desta técnica, o docente propõe o trabalho com realidades existentes, alterando o conteúdo das mensagens, o que demonstrou ser bastante apropriado ao objetivo proposto pela oficina. Desta maneira, os docentes poderiam modificar as xerogravuras a fim de torná-las suficientemente boas para todos.

Os processos construção das intervenções foram bastante particulares, sendo a relação de cada docente marcada por posturas próprias ao lidar com o conteúdo de seus envelopes. Selecionei alguns trechos dos relatórios de pesquisa⁷⁵ a fim de exemplificar variações de tratamento e o diálogo com as imagens produzidas:

A primeira reação [de André] assim que abriu o envelope foi sorrir, ao ver a foto que estava em seu envelope. Depois, ficou um bom tempo olhando a imagem e, posteriormente, relendo o texto.

Após alguns minutos, ele [André] começou seu processo de interferência na foto. A foto recebida por ele era a da cesta de basquete, com a seguinte frase: “Faça sua cesta aqui”, na foto era possível ver a imagem de uma cesta de basquete, indicando o local

⁷⁴ Para saber mais sobre ver : <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo8882/intervencao>> Acesso em 13 de dezembro de 2018.

⁷⁵ Os docentes analisados foram escolhidos segundo critérios: ter concluído o curso, ter entregue tarefa 01 e fazer referência a elementos de sua formação e trajetória profissional em suas produções ou falas.

correto para se fazer a cesta. Ao final da interferência pode-se observar a inclusão de uma nova frase. Sendo assim, a imagem final comporta agora, o seguinte contexto: “Faça sua cesta aqui”, “Você consegue, vai”. (PESQUISADOR B, RELATÓRIO OFICINA 04, 13/10/2016)

Ao falar sobre sua interferência, André explica:

Primeiro pensei em colocar uma piada, para ter relação com o texto [texto de Woods], aí eu pensei em incentivar. Eu escrevi, *vai, você consegue!* Para incentivar a tentar de novo, porque muitas vezes a gente erra a cesta. Se eu pensar na teoria, em uma aula, nem todo mundo vai conseguir acertar, mas, vai que uma hora você consegue. (ANDRÉ, OFICINA 04)



Figura 57: Interferência André - oficina 04
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 58: Fotografia original de Andréia
Fonte: Dados de pesquisa

Na produção de André é possível observar a sua capacidade de ler imagens, o que pode ser verificado na conclusão do docente de se tratava de uma escola pública, “por suas paredes descascadas e o *grafitti*⁷⁶”, que não seriam vistos em escolas particulares com paredes perfeitamente pintadas e ausentes de intervenções artísticas ou espaço para protestos do corpo discente. Ao incorporar uma frase de incentivo, André opta pela motivação e corrobora a frase “Faça sua cesta aqui!”. O fato permite inferir que para o docente, um ambiente suficientemente bom estaria na boa relação entre os sujeitos, e na necessidade de apoio entre ensinantes e aprendentes, materializado pela frase: “Vai! Você consegue!”. Andréia, autora da fotografia, relatou que neste colégio os alunos são estimulados a fazer pequenas intervenções no espaço físico. Por esta razão, embaixo da cesta de basquete havia uma cesta de lixo, incentivando que o lixo fosse jogado na lixeira. A mesma justifica sua escolha: “Eu escolhi por ser realmente não ser um local ideal, de um ambiente ideal, físico, de construções, mas um ambiente construído, que o aluno vem e coloca sua opinião, mexe na escola. E eu acho isso muito legal.” (ANDRÉIA, OFICINA 04)

Já Luana teve dificuldades em compreender que o texto e a imagem do envelope não possuíam correspondência, como pode ser verificado pelos registros de duas pesquisadoras:

[Luana] chamou a pesquisadora e disse a ela, que a imagem não correspondia ao texto, que estava errada. Ela sorriu e respondeu que era assim mesmo. Nesse momento, a Luana olhou para mim, esboçou um pequeno sorriso e disse novamente, que a imagem era diferente do texto. Eu também respondi que era assim mesmo. Diante da minha afirmação, ficou olhando para o nada, e depois ao redor, para os demais colegas. Não satisfeita, ao ver a Camila retornando para a sala, chamou-a para dizer que a imagem não condizia com o texto. A Camila então, disse que o propósito era este, e que estava certo. Nitidamente, sentiu-se incomodada com a situação, depois de certo tempo, conseguiu fazer as suas interferências na foto. (PESQUISADORA B, RELATÓRIO OFICINA 04, 13/10/2016)

De acordo com sua explicação, o fato da imagem ter sido impressa em preto e branco, já lhe causou estranheza. Sentiu falta do colorido, pensou em um lugar colorido. Disse ainda, que o professor precisa se reinventar. Para ela, bastava as crianças, a parte ativa, por isso, a sua interferência foi reproduzir o desenho que havia feito sobre o que considera um ambiente suficientemente bom para ensinar e aprender. (PESQUISADORA C, RELATÓRIO OFICINA 04, 13/10/2016)

Luana se utilizou de um recurso bastante interessante para produzir sua intervenção, agregou elementos da sua fotografia (FIGURA 48) à imagem recebida. A docente justifica sua ação falando sobre seu processo:

⁷⁶ O *grafitti* é uma linguagem artística de caráter urbano a qual consiste na pintura de mensagens e/ou imagens de cunho divertido ou de denúncia.

Porque eu fiquei pensando, o que é um lugar suficientemente bom para se trabalhar? Isso ficou na minha cabeça, o que se precisa? O que não se precisa? **Tem lugar que é assim, não tem nada para trabalhar, a gente tem que se reinventar.** A gente tem que tirar do nosso dinheiro, tem que fazer tudo. E, aí, o que basta, independente do ambiente que a gente tem, são as crianças, **a parte ativa que faz a educação acontecer.** E, aí, para a pessoa que fez essa imagem, a UFF foi uma parte importante para ela de aprendizado. E, eu peguei a imagem que eu fiz **e coloquei as pessoas felizes lá.** E, fiz a graminha, parecia nublado e eu fiz um sol para dar uma alegrada no ambiente e as nuvens e pinteí as árvores. (LUANA, OFICINA 04)

Acredito ser prudente trazer a transcrição completa da fala de Luana para análise. Ao primeiro olhar o trecho pode transmitir certa ingenuidade da docente por resolver a questão incluindo cor e pessoas felizes. Porém, ao observar os seus questionamentos sobre o seu ambiente suficientemente bom, é possível refletir sobre seu processo. Luana conclui que para ela as crianças seriam fundamentais, pois são “a parte ativa que faz a educação acontecer” e que a alegria delas seria fundante para a construção de um ambiente de aprendizagem, seja qual for a sua estética e estrutura física, pois “tem lugar que é assim, não tem nada para trabalhar, a gente tem que se reinventar”.

Somado ao fato, podemos destacar a alegria incluída por Luana, registrada em “coloquei as pessoas felizes lá”, como uma das expressões da criatividade. Para Fernández (2001, p. 123), a alegria é expressão do encontro com a autoria, é um posicionamento, uma atitude a qual abre espaço para o viver criativo e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Assim, “estar alegre é estar vivo e desperto”, é estar atento ao que se passa ao redor é ser autor e estar repleto de pensamentos e desejos. Sendo a alegria o sentimento que sustenta os momentos de desilusão, o qual impede a falta de esperança, mesmo quando há motivos. No caso de Luana, a carência de: segurança, materiais, salário, estrutura. É, a alegria de descobrir junto com seus alunos as primeiras letras⁷⁷ que a impede de desistir.

⁷⁷ A alegria de Luana na descoberta das primeiras letras de seus alunos foi tema de análise na oficina 02, subseção 3.2.2.

Por mais que Luana recorra a uma representação estereotipada em sua fotografia, a docente utiliza bonecos de palito para desenhar as crianças (Figura 59), a análise construída a partir de sua intervenção reflete complexidade conceitual, por articular o conceito de ambiente suficientemente bom, em discussão no curso, com suas vivências docentes relacionadas à falta de recursos. Além disso, a incorporação de sua fotografia à xerocópia, responde à proposta solicitada, como observado nas imagens abaixo:



Figura 59: Fotografia de Luana -tarefa 01
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 60: Interferência Luana - oficina 04
Fonte: Dados de pesquisa

Neste ponto das oficinas, estamos no quarto encontro, foi possível observar uma mudança de postura de Luana. Na primeira oficina, a docente constrói a imagem “A foca feliz” (FIGURA 03) que, como analisado no capítulo 02⁷⁸, não possui diálogo com a proposta. Porém, na oficina 04, a capacidade de Luana de articular texto e imagem é registrada, mesmo carecendo de técnicas de desenho, há o trânsito entre as duas linguagens e o fio condutor entre fotografia (Figura 59) e intervenção (Figura 60). Deste modo, estaria a docente disponível para exercer a escuta e a reflexão, elementos chave para esta tese e não observados em Luana na primeira oficina.

O conceito de escuta tem sua origem no campo psicanalítico freudiano, sendo a escuta psicanalítica uma “leitura das entrelinhas do discurso”, pautada nos gestos e atitudes; entendida como uma prerrogativa do psicanalista (PEREIRA; SILVA; REIS, 2012, p. 7). Para fins conceituais, utilizarei nesta tese o conceito de escuta relacionado ao fazer pedagógico e aos processos formativos docentes. A escuta é uma habilidade docente necessária, pois

Escutar os professores pode proporcionar a inserção deles como autores neste processo. Eles não estarão simplesmente dentro das suas histórias; serão autores/atores/sujeitos e, neste percurso, podem se (trans)formar ou transformar suas práticas (pessoais ou profissionais), em um movimento que não é estanque. É dinâmico, criativo e não se finda nos escritos, mas continua em suas trajetórias. (PEREIRA; SILVA; REIS, 2012, p. 3)

Mais do que uma ferramenta psicanalítica, a escuta é entendida como um modo de se relacionar com o ato pedagógico, com a escola e com seu próprio processo formativo. É, ainda, “um ponto de partida para conhecer e valorizar as trajetórias de vida-formação de professores” (PEREIRA; SILVA; REIS, 2012, p. 2). Ao escutar os ditos e os não-ditos, o docente exercita a tarefa de escutar o outro e atribuir sentido ao que este comunica, construindo para si conhecimento. (ORNELLAS, 2015) Assim, em diálogo com o viés metodológico desta pesquisa e os processos de autoformação (JOSSO, 2004),

As narrativas podem oportunizar espaços nos quais o sujeito seleciona suas ideias, possibilita a reconstrução de sua experiência de vida e, numa visão (auto) reflexiva, busca compreender a trajetória de si e do(s) outro(s), sem perder de vista as próprias itinerâncias formativas. (PEREIRA; SILVA; REIS, 2012, p. 12)

⁷⁸ Tanto o título como a imagem construída por Luana retratavam sua falta de familiaridade com seu espaço criativo, com a produção de imagens e com a definição de criatividade. Os objetos representados por ela possuem estereotipia bastante usual sendo associadas ao universo infantil. O título, ausência de apresentação da imagem e o silenciamento da docente justificam ainda mais esta análise. (FIGURA 3)

Ao se abrir para a escuta do outro, Luana aprende, dialoga com outras histórias de vida, correlaciona saberes e orientada pelos textos indicados nas oficinas é capaz de se reelaborar, atribuindo outros sentidos para seus ditos e de seus colegas. Assim, ao exercer a escuta, a docente é capaz de modificar o meio em que está inserida, favorecendo a construção de conhecimento. Segundo Fernández (1991, p 130), “somente a possibilidade de apropriar-se (fazer próprios os conhecimentos) constrói o saber”. Utilizo aqui o exemplo de Luana, porém, segundo processos próprios o mesmo movimento foi percebido em André, Andréia, Márcia, Bernardo, para não citar demais docentes. Evidenciarei, em seguida, outros processos de escuta sensível.



Figura 61: Interferência de Andréia
Fonte: Dados de pesquisa

Andréia, a docente autora da fotografia da cesta de basquete (FIGURA 58), recebeu a mesma imagem que Luana para realizar sua intervenção o gramado da UFF. Ao modificar a xerogravura, a docente desenhou alunos fazendo um piquenique, ouvindo música, pintando e interferindo no espaço físico, com a justificativa: “eu gosto dessa ideia do aluno fazendo intervenção no espaço” (ANDRÉIA). Assim, como analisado em Luana, é possível observar, na fala de Andréia, a tentativa de diálogo entre sua fotografia (Figura 41) e a intervenção produzida por ela. Em ambas, há a referência ao protagonismo discente e a possibilidade de expressão a partir de linguagens artísticas contemporâneas, no caso o *grafitti*, além de indicar uma preocupação de Andréia com a criatividade de seus alunos, pois a aproximação dos jovens à arte pode propiciar ao sujeito o contato com sua capacidade criadora e estimular o desejo de pensar, nutrindo o saber. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 71)

Por sua vez, Giovana pouco interferiu na foto recebida, desenhando apenas algumas almofadas coloridas pelo chão. Ao iniciar a apresentação de sua imagem a docente afirma:

O ambiente ideal é o que eu tenho. Ele já virou um escritório, um tribunal, estúdio de dança, as cadeiras já viraram prateleiras de supermercado, nas aulas de marketing, etc.(...) **Eu não gosto deste modelo de carteiras [em fileiras].** Geralmente, **minha sala fica igual sala de criança: coloco junto ou em U** (GIOVANA, OFICINA 04)

A docente justifica a pouca interferência na imagem por sua identificação com a disposição das cadeiras da fotografia original. Mas não a define como ideal, pois, como ela diz, “o ambiente ideal é o que eu tenho”. Nesta aparente negativa à proposta, marcada pela pouca mudança na xerogravura, Giovana utiliza do espaço para falar de sua competência e toda a versatilidade de seu ambiente de trabalho, o qual já foi, tribunal, mercado, estúdio de dança, mas esquece de olhar para os outros ambientes e suas potencialidades. Ao centrar em si a docente talvez fale de sua dificuldade em lidar com as mudanças, com as incertezas e com o novo, já que a educação é um campo pouco conhecido por ela⁷⁹. Deste modo, dialogar com outros espaços que não o seu é difícil.

Em seguida, chama a minha atenção a fala de Giovana sobre a disposição das carteiras em meia-roda, “minha sala fica igual sala de criança: coloco junto ou em U”, já que a docente não gosta da sala em fileiras. A expressão *igual a sala de criança* é usada, provavelmente, porque ela acredita que esta organização espacial seja mais utilizada pela Educação Infantil. A meu ver, o fato expressa certa contradição às experiências relatadas por Giovana. Evidencia, ainda, pouca reflexão sobre a temática, a utilização de ideias pré-concebidas, do senso comum e de saberes tácitos, já que tanto em nossas oficinas como na sala descrita pela docente, os espaços formativos mais próximos a ela, a disposição das carteiras em U é utilizada para o trabalho com adultos. Para Lopes e Junior (2014) e Tardif (2014), uma fala docente pautada pelas concepções do senso comum ou de aprendizagens herdadas socialmente, é, muitas vezes, tida como incoerente e não reflexiva, necessitando, ser reelaborada.

⁷⁹ Dado apresentado na oficina 02, subseção 3.2.1.



Figura 62: Interferência Giovana
Fonte: Dados de pesquisa

As interferências de Isadora e de Érica foram realizadas em xerocópias de uma mesma fotografia, sendo observadas similaridades em seus processos. Mesmo sentadas afastadas na sala, as docentes desenvolveram propostas semelhantes ao “proporcionar cor e luz ao ambiente” (árvore e sol), e “uma decoração mais lúdica, com jogos, brinquedos e brincadeiras ao redor” (PESQUISADORA B, RELATÓRIO OFICINA 04).

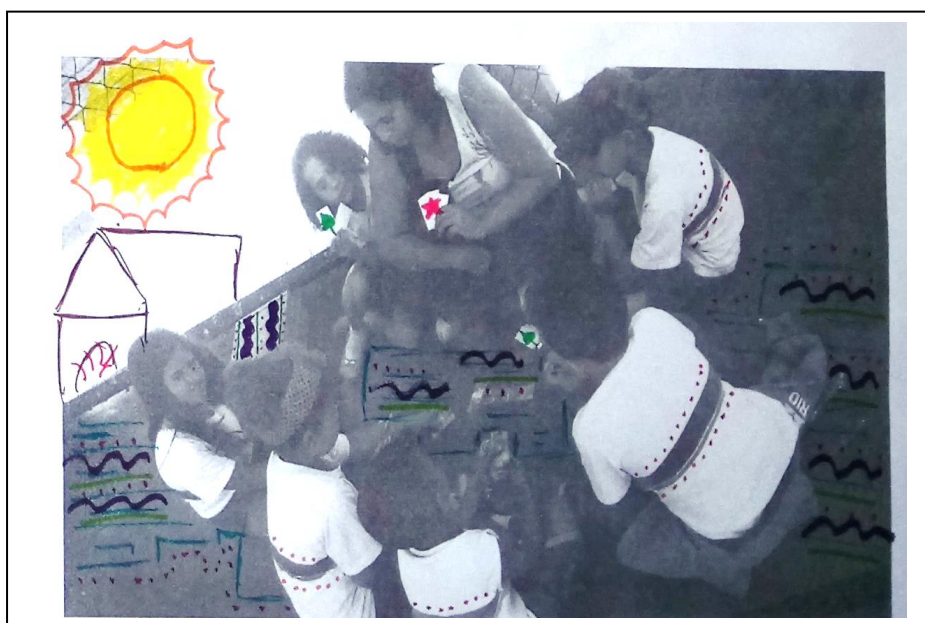


Figura 63: Interferência Isadora
Fonte: Dados de pesquisa

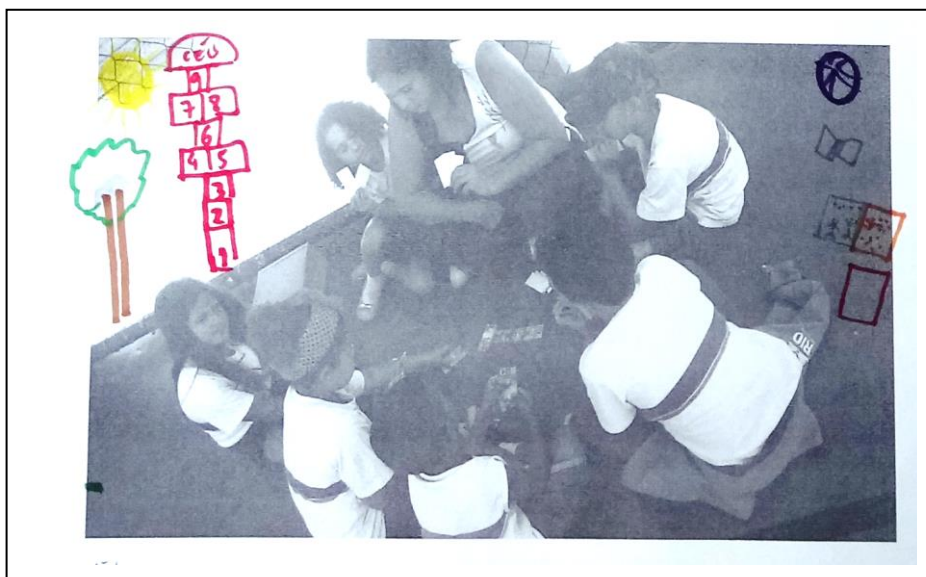


Figura 64: Interferência de Érica
Fonte: Dados de pesquisa

A primeira docente, Isadora, aposta nas experiências populares e busca a integração do espaço escolar com o comunitário representado, segundo ela, pelo desenho da casa. Já Érica afirma em sua fala que, para ela, um espaço vazio, com poucos recursos, pode ser suficientemente bom para ensinar e aprender, dependendo do envolvimento e da proposta do educador. O que se relaciona ao raciocínio de Giovana, que acredita que o ambiente pode ser o que o professor desejar, já que já transformou sua sala em diversas outras coisas. Essas afirmações corroboram com o conceito de ambiente suficientemente bom e sua relação com a educação, entendendo que a criatividade está muito mais no que o educador se propõe a fazer, do que no espaço físico: está na postura, na ação criativa.



Figura 65: Interferência de Márcia
Fonte: Dados de pesquisa

Por fim, apresento a interferência de Márcia, a docente que espera convocação no município e que não se identifica com o “corte, colagem e massinha”. Foi registrado por nossas pesquisadoras uma intensa participação da docente na discussão inicial e seu envolvimento em todo o processo plástico e de discussão das imagens. Sobre sua história de vida, é possível verificar que, durante muito tempo, Márcia viveu, se é que ainda não vive, um constante estado de alerta, que a levou a criar mecanismos de defesa, para sobreviver criativamente, sem de fato poder exercer seu potencial criador. Isso justificaria sua dificuldade em lidar com massinha, recorte e colagem, ou com qualquer linguagem ou tarefa a qual seja por ela desconhecida. Sua insegurança por não ter feito curso normal e a fala de uma antiga diretora sobre não ser a educação infantil o seu espaço, a blindaram de tal forma que, desde então, se sente tolhida e cerceada, como é possível verificar no relato de situação vivida por ela e compartilhado com o grupo, em negrito estão as falas de interesse:

Quando chegou a hora do teatro, ela [a coordenadora] me disse, “Você vai fazer o bumba meu boi”. Como assim? **Mas eu não estou preparada!** Eu disse. “Você vai ter que colocar essa roupa.” E eu me lembro que na hora de entrar, que começou a peça, era para eu entrar e entrar [docente faz o movimento de bumba meu boi]. Eu simplesmente entrei e fiquei parada na frente das crianças. Aí ela [a coordenadora] disse assim, “Márcia, fala! Fala!”. E eu fiquei olhando. Naquele momento, eu cavei a minha sepultura naquele colégio. **Dalí em diante, eu criei uma defesa, de todas as peças que tiveram, eu sempre fazia a questão de ser a última em tudo. O que sobrar para mim, eu vou fazer! E eu vou ficar aqui na minha, porque eu criei essa barreira, por não ter feito o ensino médio normal e todas as outras tinham feito,** o ensino médio normal. Então, toda a festinha eu pesquisava, eu fazia, mas eu não deixava transparecer.

Aí eu lembro, que quando eu saí de lá, a coordenadora falou assim pra mim: **“Eu não vejo futuro para você em colégio, eu vejo você trabalhando com crianças em hospital.”** Aí, eu olhei para ela assim, e pensei: Quem és tu cara pálida, para me falar do meu futuro, assim, para mim? Só porque eu não sei fazer a fantasia do bumba meu boi e a das princesas? E, não sei, recorte, colagem e massinha? É claro que eu não falei isso para ela, mas isso ficou marcado.

E eu, nas minhas pesquisas, eu era o supra-sumo da criatividade queria fazer tudo com as crianças, queria bolar coisas com as crianças, mas eu já me sentia tolhida em relação a isso.

Me dá um modelo, quando tinha que fazer o batedor no *perfex*. Tinha que cortar o *perfex* do tamanho do quadradinho, para colar na folhinha. Eu já adiantava tudo, escrevia o nome das crianças, porque elas não sabiam escrever ainda. Era como aquilo para mim fosse uma **compensação**, por eu não fazer aquelas coisas e tal. Então, **isso também criou uma couraça, uma defesa, não sei, que por não ter essa habilidade, eu já chegava um pouquinho mais cedo para adiantar o trabalho das crianças.** Elas não gostavam não, a coordenadora não gostava. (MÁRCIA, OFICINA 04)

Este processo de distanciamento de um viver criativo dialoga diretamente com o que Winnicott (1975) afirma ser o estado de alerta do indivíduo, no qual é impossível ser criativo. A não criatividade aparece na forma com que se relaciona com o mundo, no medo, na

insegurança e na incapacidade de ser criativo diante dos problemas que são apresentados, no caso de Márcia, interpretar o Bumba-meu-boi no lugar do Curupira que havia ensaiado. Quando é impossível ao indivíduo preservar sua autoria de pensamento e sua autonomia, não se está vivenciando o espaço potencial no qual é possível ser criativo de maneira saudável. Se o “entre” encontra-se esvaziado, ele passa a ser preenchido pela insegurança, a falta de limites, a agressividade, a não aprendizagem e o silêncio. (VIEIRA, 2014)

É no corpo aborrecido que está uma das maiores expressões de uma vivência não criativa. Um docente que, nos espaços de formação, se cala, foge do contato visual, evita ter que responder, busca passar despercebido, se silencia, procura, com este tipo de comportamento, proteger-se de um ambiente no qual não se sente plenamente confortável. Os motivos para tais atitudes podem ser diversos, desde a falta de reflexão sobre sua prática, sobre as situações e desafios a que vem sendo imposto, passando pela falta de vivências saudáveis e propícias à criação até o não estabelecimento de vínculos.

Como relatado por Márcia, as situações por ela vividas e a blindagem construída diante uma situação traumática foram responsáveis por sua paralisia em seu local de trabalho. Sempre que se via obrigada a desempenhar tarefas as quais não se considerava capaz, as justificava por sua falta de formação em ensino médio normal, magistério. Deste modo, para se sentir segura e não posta em cheque, Márcia optava pela não criatividade, pelo automatismo das ações e pelo silêncio, e, assim, pretendia passar despercebida. Preferia chegar cedo e adiantar tarefas mecânicas como cortar quadradinhos de *perfex* ou colocar o nome das crianças nas folhas do que correr o risco de ser exposta outra vez. Nossa pesquisadora A, buscando analisar a situação faz algumas considerações:

Mas eu achei interessante como você responde criativamente, ao menos na sua cabeça a sua coordenadora. Você é a mesma pessoa que consegue responder, que está indo embora, que não precisa sobreviver mais aquilo, que está sendo demitida. “Eu estou indo embora, tchau!”

Mas no caso no Boi, você ficou paralisada, porque você aprioristicamente se achava alguém, quem não se acha alguém se prepara para reagir. Quando você já está liberta [é demitida], diz: Bem, estou indo embora! Quem é você para dizer que eu sou um fracasso com crianças?”

Veja como a gente transita, porque você não deve ter tido só estados de alerta em sua vida, como você transitou entre momentos criativos e momentos de paralisação. Essa é a nossa vida.

Agora, imagina o que você está me relatando. Bom, qual era o espaço que você dava para a professora, a você mesma e até as crianças de inventarem a sua forma de fazer? Ou seja, você deixava tudo tão exato. Se você não era criativa, com um ‘dom’ como você diz, você era exímia executora, você era o lado oposto.

E para a teoria que estamos trabalhando, ser criativo é você dar espaço ao outro e para você de ser também, se não você sufoca. Se a gente for pensar, você tentando suprir sua falta de habilidade, tentava ser criativa da sua maneira, mas não deixava espaço para ninguém respirar e isso é aprisionador. (PESQUISADORA A, VÍDEO, OFICINA 04)

As falas da pesquisadora foram transcritas a fim de ilustrar: o diálogo vivido pelo grupo operativo, a troca de experiências, a escuta e a abertura de Márcia em compartilhar uma situação tão particular de sua trajetória docente. Nestas se revelam o funcionamento metodológico pretendido. Além disso, o retorno dado pela análise da pesquisadora sobre o fato, direciona não apenas Márcia, mas os demais docentes para a reflexão da questão a partir das bases teóricas em estudo, além de serem promotoras de processos de autoformação (JOSSO, 2004). Após a catarse de Márcia e o direcionamento do grupo para análise de sua fala, outros docentes apresentaram suas questões a partir de seus trabalhos. A troca foi produtiva, porém percebi que a fala da docente e a potência de seu relato ainda ecoavam pela sala, de maneira a reverberar em todos os presentes. Desta forma era possível perceber o diálogo entre teoria e prática abrindo espaços para a reelaboração dos sujeitos, para a construção de saberes em direção à autoformação.

Ao fim da oficina, como registrado no relatório da pesquisadora B, Márcia se dirige a duas pesquisadoras e se despede, confidenciando a elas que aquela havia sido a melhor oficina e que ela havia amado. Este fato dimensiona a necessidade docente de espaços para a troca, para o exercício da escuta e da reflexão. A oficina 04 propiciou a Márcia o espaço para compartilhar suas frustrações e barreiras além de oportunizar a reflexão sobre seus acertos e erros a partir da escuta e da ponderação do outro. Ao se libertar dos fantasmas que carregava materializados pelo “recorte, colagem, massinha”, a docente, ao final, agradece pela escuta, pelo espaço, pela tomada de consciência e por se sentir, naquele dia, mais capaz de agir criativamente.

4.2 O PROFESSOR-REFLEXIVO: BARREIRAS À CRIATIVIDADE – OFICINA 05

Nesta subseção, apresentarei os dados da oficina 05 a qual teve como disparador o texto de Woods (1999). Será discutido, ainda, o conceito de professor reflexivo (SCHÖN, 1992), e como este se relaciona com o brincar e a construção de ambientes suficientemente bons para ensinar e aprender⁸⁰.

O escrito de Woods (1999), apesar de se situar na década de 80, foi escolhido para esse encontro por se tratar de um texto bastante clássico sobre a temática criatividade, o qual busca contextualizar historicamente os aspectos sociais da criatividade do professor, além de apresentar discussões ainda atuais sobre o assunto. O autor discute três eixos principais, sendo estes: a criatividade no ensino, alguns exemplos de ensino criativo e fatores sociais que afetam o ensino criativo. Todos de grande relevância para os questionamentos propostos aos docentes, além da reflexão de Woods (1999) sobre o enfraquecimento do intelecto do professor à medida que este se socializa com o ensino. Seria, assim, a tentativa de proletarizar o trabalho docente a maior inimiga da criatividade, retirando as competências críticas-reflexivas dos profissionais, os tornando apenas reprodutores de métodos de ensino e transmissores de conteúdos.

Woods (1999) defende que a concepção de professor criativo estaria relacionada à ideia de Schön (1992) de professor-reflexivo, pois, “o profissional-reflexivo de Schön é mais inovador e criativo, descobrindo problemas e saídas, inventando e experimentando novas soluções e adaptando-se constantemente” (WOODS, 1999, p. 128-129). Diante o fato, a aprendizagem necessita ser construída na sala de aula, por professores e alunos,

Num ambiente destes, o professor assume-se como facilitador, como alguém que está consciente de das mudanças repentinas no modo de pensar dos alunos e os encoraja a confiarem nas suas aptidões. Isto requer adaptação, flexibilidade e experimentação. Significa também uma certa autonomia para o professor – domínio das várias formas pedagógicas e culturais de conhecimento, controle dos processos educacionais e liberdade para organizar e negociar. (ibidem, p. 129)

Acredito que o conceito de professor reflexivo, ou de reflexão na ação defendido por Schön (1992), dialoga com o que pretendo discutir por espaços de escuta e reflexão como mobilizador da criatividade docente.

Cabe lembrar que, ao defender o professor como um profissional reflexivo, Schön (1992) busca se distanciar de concepções cunhadas na racionalidade técnica na qual “a atividade

⁸⁰ O conceito de aprendizagem e o de ambiente suficientemente bom já foram apresentados no capítulo 03.

do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (GARCÍA, 1992, p. 96). Buscando romper com uma noção de aplicação técnica e puramente racional, distanciada dos valores práticos e sociais, em voga na década de 70 e 80, em especial nos Estados Unidos, o autor encontra, na concepção do professor como prático reflexivo (*Reflective Practitioner*), a defesa por um processo de aprendizagem docente a partir da análise e interpretação de sua própria atividade.

Esta ideia de *practicum* foi desenvolvida por Schön (1992, p. 89) tendo por inspiração a concepção de John Dewey de ensino pela ação, e as escolas de arquitetura e desenho. Elas partem de um aprender fazendo, no qual os alunos começam a praticar “mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer”. Este espaço é entendido como um lugar de experimentação, um mundo virtual que “representa o mundo da prática” (ibidem) e no qual é possível praticar na presença de um tutor, fazendo experiências, cometendo erros, tomar consciência, tentar de novo, analisar e refletir sobre o que foi vivenciado. Este modelo de formação para Schön (1992, p. 90) pode ocorrer em diversos estágios da formação, inclusive na formação continuada, e da prática profissional, tendo por objetivo “fazer com que os professores tomem consciência de sua própria aprendizagem”.

As professoras e os professores que se prendem somente nas suas ações práticas, sem uma reflexão mais rigorosa sobre elas, acomodam-se a uma perspectiva e aceitam o cotidiano de suas escolas, já os docentes com ações reflexivas não ficam presos a um único caminho, analisam alternativas. (CAMPOS; PESSOA, 1998) De fato, a defesa por uma reflexão da prática não busca esvaziar o conhecimento para a prática ou o conhecimento acadêmico, mais entendê-los como parte de qualquer processo de formação (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1992) que considere o contexto social, o empoderamento do professor e a valorização de seu protagonismo e de seus saberes. Para Lüdke (1998, p. 41),

esses sujeitos, produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisam ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola.

Deste modo, ao mencionar o processo de reflexão docente, nesta tese, farei referência a Schön (1992) e as ideias de *reflexão na ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*, ambos são mencionados por serem variações de um mesmo constructo e por serem ambos vivenciados nas oficinas pelos docentes. Não terei a preocupação de diferenciar cada um dos momentos reflexivos em análise, mas acredito ser importante compreender suas variâncias.

Para o autor, “a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – para refletir em meio à ação presente, um momento que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente.” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 197) É interessante marcar que esta reflexão não necessariamente precisa vir acompanhada de uma explicação verbal e de um embasamento teórico.

Quando se verbaliza um fato e sua problematização, há uma reflexão sobre uma reflexão da ação passada ou, como nomeia Schön (1992), a *reflexão sobre a reflexão na ação*. Este momento é marcado pela intencionalidade, pela possibilidade de se analisar o problema por diversas ópticas e, por vezes, pela tomada de solução. A partir do exposto, acredito que a maior parte das reflexões docentes apresentadas é deste tipo, por serem comunicações de fatos vividos.

A fim de dar prosseguimento às análises, resgato a proposta da oficina 05, conforme o roteiro abaixo:

18:00/18:30 – Chegada dos participantes

Objetivo do encontro:

A criatividade docente em jogo, enfocar os pontos abordados pelo texto de Woods (1999) e o brincar na ação pedagógica. Trabalhar experiências estéticas diversas de maneira a compreender como a aprendizagem se dá no corpo e no corpo fica gravada.

18:30/19:00 - Introdução sobre o texto e pontos de apoio para a atividade a ser iniciada. Divisão em grupos para as discussões e acompanhamento dos extensionistas.

19:00/19:40 - Primeira Parte: Atividade “séria”– A partir do texto indicado construir um objeto síntese do conceito de criatividade a partir do texto de Woods. Em duplas, ou individual, dependendo da quantidade de participantes.

19:40/21:00 -Segunda Parte: Apresentação dos objetos para a sala, e discussão dos mesmos a partir dos pontos cruciais de Woods. Roda de conversas sobre as experiências vividas.

A primeira parte da oficina, a qual esteve centrada no texto, foi bastante profícua, permitindo que os docentes presentes pudessem se posicionar e articular suas histórias de vida e trajetórias profissionais aos temas abordados por Woods (1999). Observou-se que para estes docentes há grandes diferenças entre a criatividade possível em instituições públicas e particulares. Como pode ser observado na fala de Nathana e Diana:

Ser criativo é fundamental para trabalhar na instituição pública, tanto para [trabalhar com] os alunos, como para sair pela tangente em determinadas situações. (NATHANA, OFICINA 04)

Eu tenho uma diretora de escola que tem a seguinte frase: Se você não é criativo, então você entrou na escola errada. (DIANA, OFICINA 04)

Nathana acredita que neste aspecto o professor exerça dois tipos de criatividade, a da ação, “trabalhar com os alunos”, e a da sobrevivência, “sair pela tangente”. A docente reforça, ainda, que apesar da apatia política dos professores de algumas escolas públicas, percebe a existência da criatividade, principalmente, ao lidarem com a falta de material, já que o Estado os limita. Sobre o tema, Nathana e Diana relatam:

Na escola pública a criatividade vem pela falta do material adequado, levando os professores a criarem formas de se trabalhar sem os melhores recursos. (NATHANA, OFICINA 04)

Na rede pública de ensino você vira criativo por necessidade. (DIANA, OFICINA 04)

Essa necessidade marcada por Nathana pode ser entendida tanto como motivador para a solução de um problema, sendo desta forma vista por elas como expressão criativa, como também pode ser traduzida pelo sujeito por paralisia, barreira ou dificultador da criatividade, como a situação relatada por Márcia na qual a mudança de personagem imposta, não foi ressignificada criativamente por ela. Segundo Torre (2005, p. 161),

um ensino criativo leva a variadas combinações e ao uso múltiplo dos meios de que se dispõe. Frequentemente os professores reclamam por falta de recursos. Não negamos tal necessidade; mas onde há carência, há uma boa oportunidade de estimular a imaginação. (...) Quando o professor não dispõe do material adequado, ele pode adotar uma tripla postura: conformar-se com o que tem, buscar outro ou criá-lo.

Deste modo, aponto que as ditas “barreiras à criatividade” podem e devem ser constantemente redefinidas pelos sujeitos, de maneira a construir outros significados para estes que não seja apenas o embotamento e a não criatividade.

Segundo Alencar (2009, 2010), as barreiras à criatividade podem ser divididas basicamente em barreiras pessoais e barreiras institucionais as quais se instauram por fatores que inibem, bloqueiam ou desfavorecem a expressão da criatividade individualmente ou socialmente. Sobre a questão, Alencar (2010) cria o *Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal* (IBCP) e Alencar e Bruno-Faria constroem o instrumento denominado *Indicadores de Clima para a Criatividade* (ICC), o qual “inclui um conjunto de fatores relativos a estímulos à criatividade no ambiente de trabalho” (ALENCAR, 2010, p. 39) Apesar destes instrumentos não terem sido utilizados nesta pesquisa, destaco o trabalho das autoras em mapear a questão dos inibidores da criatividade no que se refere ao espaço educacional brasileiro⁸¹, e sua

⁸¹ Destaco que outros autores vem abordando a questão em contexto internacional, os quais influenciaram a construção dos instrumentos mencionados, para maiores informações sobre a questão, ver Alencar (2009) e Alencar, Bruno-Faria e Fleith (2010).

relevância para direcionar o olhar para uma melhor compreensão das falas dos docentes analisados.

Neste momento apresento o quadro com os dados da segunda questão aberta, colhidos pelo questionário da primeira oficina, a qual teve como disparador a seguinte pergunta: *Qual a maior dificuldade encontrada por você para trabalhar de maneira criativa em sua sala de aula?*⁸²

⁸² No quadro 30, as respostas docentes foram sistematizadas, sendo D utilizado para designar os 23 docentes respondentes, assim, D1 (DOCENTE 1), D2 (DOCENTE 2), D3 (DOCENTE 3) e sucessivamente.

Qual a maior dificuldade encontrada por você para trabalhar de maneira criativa em sua sala de aula?
D1: Sem resposta.
D2: Estrutura física.
D3: A maior dificuldade é a presença de um currículo estático que ainda prioriza conteúdos e também a falta de flexibilidade de muitos professores/coordenadores/ diretores (gestores).
D4: Tempo e estímulos.
D5: A problemática da infra-estrutura escolar, as excessivas faltas de alunos e a falta e/ou desorganização do material básico escolar.
D6: Sem resposta.
D7: Local para discutir; muitos alunos em sala.
D8: A demanda pelos conteúdos e resultados.
D9: Sem resposta.
D10: Atualmente, lidamos com as dificuldades comportamentais de nossos alunos. Isso faz com que os educadores não se sintam estimulados a inovar a serem criativos. Isso requer equilíbrio entre o agir, pensar, e fazer acontecer! A criatividade pode e deve estar presente em todos os ambientes.
D11: A consciência de que é importante criar e reinventar-se criativamente.
D12: Falta de tempo para a elaboração de atividades interessantes.
D13: Escassez de recursos. Preconceito por parte dos outros professores. O ambiente escolar é muito rígido e opressor. Os próprios alunos estranham o diferente. Toda escola é muito fechada à experimentação.
D14: Minhas próprias dificuldades.
D15: Formação educacional formal.
D16: A educação formal do aluno (jovem).
D17: Recursos.
D18: No caso da escola pública, as limitações materiais e desânimo dos docentes. Na [escola] particular, o preenchimento de formulários e cumprimento de cronograma que engessa nossas atividades.
D19: A questão dos conteúdos pré-formatados da educação profissional.
D20: Falta aprender como se trabalha de forma criativa.
D21: O grande número de alunos e os mesmos sem material. Falta de material na UE. Medo de não conseguir passar todo o conteúdo.
D22: O currículo 'engessado' exigido pela escola (no meu caso, privada)
D23: A falta de tempo para um efetivo planejamento; e não me considerar tão criativa.

Quadro 41: Barreiras à criatividade

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar o quadro acima, é possível agrupar as repostas em três categorias: **barreiras institucionais** (14 repostas), **barreiras pessoais** (7 repostas) e **sem resposta** (3 repostas). Ao priorizarem o contexto ambiental para suas justificativas, os docentes evidenciam que as dificuldades institucionais se sobrepõem às dificuldades pessoais, estando associadas a diversas questões, tais quais:

Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • A existência de um currículo formal (<i>D3; D15, D16; D22</i>) • O excesso de burocracia (<i>D18</i>) • A cobrança por conteúdos e resultados (<i>D8; D19</i>) • A falta de recursos (<i>D13; D17; D18; D21</i>) • A ausência de estrutura (<i>D2; D7</i>) • A pouca flexibilidade (<i>D3; D13; D18; D19</i>) • O quantitativo de alunos (<i>D10; D21</i>)
Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo (<i>D4; D12; D21; D23</i>) • Falta de entendimento sobre criatividade (<i>D11; D20; D23</i>) • Falta de estímulo (<i>D4; D10; D14</i>)

Quadro 42: Categorias das barreiras à criatividade
Fonte: Dados de pesquisa

Sobre os fatores ambientais, os docentes trazem questões cotidianas de suas instituições as quais indicam que estes docentes não entendem a escola brasileira, tanto pública como privada, como ambiente preparado para estimular a criatividade de seus professores e alunos a todos os momentos. A falta de recurso, os currículos e apostilas as quais terceirizam e tornam o trabalho pedagógico mecânico, a falta de flexibilidade perante o currículo, o quantitativo de alunos em sala, dificultando o trabalho mais integrado, além da falta de tempo para o planejamento de situações diversas de ensino configuram-se como as principais barreiras para a criatividade levantadas pelos 23 professores respondentes, bem como dos professores pesquisados por Alencar (2007, 2009)

Já as barreiras pessoais se reduzem à falta de tempo, muitas vezes consequência das próprias demandas da carreira, ao pouco entendimento sobre criatividade, ao desinteresse e à falta de estímulo pessoal para o investimento na criatividade em sala de aula. Estas motivações se relacionam às histórias de vida docentes, aos seus processos formativos e às suas trajetórias

docentes, além de revelarem não apenas aspectos dos contextos de origem, mas elementos personalísticos de cada um dos participantes.

Em diálogo, estabeleço reflexão entre as respostas apresentadas acima, as falas coletas no curso e a minha trajetória docente e na pesquisa. Em minha dissertação (VIEIRA, 2014), discuto a questão da dificuldade de aprendizagem de alunos do 6º ano a partir da educação estética propiciada pelas aulas de artes. Na última etapa de análise, apresento o conselho de classe desta turma, buscando entender o contexto pedagógico do grupo e as percepções docentes acerca dos processos de aprendizagem vividos. Diante os dados coletados, concluo a pesquisa com uma fala de um professor sobre as barreiras enfrentadas pelo corpo docente daquela escola para ensinar criativamente, sendo esta tal qual:

[para] ter uma atividade lúdica para fazer algo diferenciado **eu preciso de tempo...** Capacidade não nos falta de produzir material, capacidade não nos falta de fazer algo mais lúdico, capacidade não nos falta da gente produzir, é... uma coisa exequível com as condições existentes, porém, não temos tempo, consequentemente, o projeto se torna para essa finalidade... de fazer algo mais lúdico, diferenciado...etc... voluntário e nesse sentido **nós não temos esse tempo para ser voluntário. Nós temos carga horária para um trabalho ‘normal’, e esse trabalho normal a gente faz, e dentro daquele contexto é impraticável...** A gente vive um clima de tensão... agressividade, intransigência, tudo isso faz parte deste contexto perverso que nós estamos submetidos... é por aí... a questão é longa, é complexa... E...E... Bem a gente faz o possível... E isso todo mundo está fazendo... Mas **esse possível é muito pouco diante da necessidade.** [grifo meu] (VIEIRA, 2014, p. 127)

Ao trazer à cena a fala proferida, busco refletir sobre a docência e as formas que as barreiras pessoais e institucionais por eles vividas são significadas e os processos decorrentes. Hoje, ao observar os contextos, percebo na frase “esse **possível** é muito pouco diante da **necessidade**” uma aproximação à fala de Diana, “Na rede pública de ensino você vira criativo por **necessidade**”. Ambas evidenciam diversas situações de privação e de cerceamento de práticas vivenciadas por esses sujeitos, o que as diferencia é a forma encontrada por eles para lidar com a necessidade posta.

A dura realidade descrita pelo docente de Vieira (2014) é perversa e não criativa, coloca professores e alunos reféns de um sistema excludente que pune, normatiza, rotula e no qual não aprendem, pois, “a gente vive um clima de tensão... agressividade, intransigência, tudo isso faz parte deste contexto perverso que nós estamos submetidos”. Ser criativo é, portanto, não-pensável. Não há tempo, não há nada, não há ambiente construído que permita para eles espaços suficientemente bons para ensinar e aprender. A falta de estrutura e apoio da rede pública de ensino também é vivida por Diana e Nathana, mas, neste momento do curso, elas buscam em suas instituições ressignificar suas aprendizagens, continuar enxergando possibilidades

criativas dentro de realidades tão duras, dando novo sentido para a palavra necessidade, “a criatividade vem da falta” (NATHANA) e “da necessidade” (DIANA). Deste modo, fazem da criatividade, que diante deste contexto poderia também ser impensável, algo pensável e desejável.

Para Fernández (2001, p. 91), “pensar supõe entrar nos desejos, vendo o possível e o impossível, para depois poder trabalhar na direção do *fazer provável algo possível*”. Um não-pensável não é o mesmo que um impensável, pois o primeiro atua como obstáculo e o seguinte como possibilitador. Por exemplo, João antes de ser alfabetizar tinha a leitura como um impensável sendo ela uma futura possibilidade, já Fernando, o qual tentou, mas não conseguiu aprender a ler por diversos motivos e acabou abandonando a escola, vê na leitura um limite do pensar, um não-pensável. Assim, os não-pensáveis dificultam o pensar, já os impensáveis atuam em outra esfera, são buracos que podem ser preenchidos. (FERNÁNDEZ, 2001)

Quatro anos depois de minha pesquisa de mestrado volto a este relato de pesquisa por entender que ele foi o grande motivador desta tese e da NECESSIDADE de se investir na criatividade como temática relevante para a formação continuada docente. Àquela época entendi que, de fato, compartilhava do mesmo sentimento daquele professor, por mais que como docente eu conseguisse momentos suficientemente bons para meus alunos, este espaço era diariamente desfeito quando as aulas terminavam. O possível era realmente pouco diante à necessidade de professores e alunos. A criatividade e o lúdico fluíam no campo do impensável.

Um indivíduo que diz “o possível é pouco diante da necessidade”, desistiu de tentar novos caminhos, fechou-se e transita em um espaço o qual não é suficientemente bom para si e conseqüentemente para seus alunos. Escolhe a não criatividade e desacredita de sua capacidade enquanto ensinante e de seus alunos como aprendentes. O que difere diametralmente da fala de Diana: “na rede pública de ensino você vira criativo por necessidade”, a qual reconhece as limitações do sistema público, mas acredita que ainda possa fazer algo. Transita, portanto, na área do impensável que passa a ser pensável. (FERNÁNDEZ, 2001)

Esta pesquisa parte deste entendimento que a criatividade é um impensável/pensável, a qual não faz parte da formação docente, mas que precisa ser conhecida, explorada, vivenciada e compartilhada. Ao resgatar falas de Nathana, a docente relata seu encontro com o curso e como se sentia em relação à docência àquele momento:

Quando eu encontrei esse curso, em uma comunidade de *facebook*, eu fiquei feliz, me senti feliz como eu não estava me sentindo no magistério há um tempo, eu estava procurando qualquer outra coisa para fazer. Embora eu fosse apaixonada e não me visse fazendo outra coisa. Mas eu vi o meu desinteresse e a minha desmotivação sendo

passados para o aluno. Eu estava presa a lançar conteúdo e prepará-los para a avaliação. (NATHANA, OFICINA 09)

O que pretendo problematizar aqui é que Nathana, assim como o docente de Vieira (2014), haviam desistido, transitavam em espaços pouco criativos onde o possível era o trabalho “normal” e mecânico, “lançar conteúdo e preparar para a avaliação”. Para que Nathana voltasse a enxergar a docência como possibilidade, algo aconteceu. Sobre esta mudança de postura, Torre (2005) dialoga sobre o potencial criativo da adversidade, a partir da ideia de criatividade paradoxal, o que ao meu ver também dialoga com as falas de Diana.

Para este autor, a criatividade paradoxal ou resiliente, assim como a criatividade, é um conceito complexo e multifacetado o qual implica a compreensão de multifatores, e busca explicar a criatividade que emerge de contextos desfavoráveis, sendo este conceituado como,

um potencial humano para transformar e transformar-se diante da adversidade ou falta de afeto, acompanhada da consciência da situação, energia emocional e atitude superadora. Costuma-se tratar de fatos ou situações que provocam impacto e desencadeiam alternativas geradoras de ações criativas ou mudanças construtivas. A criatividade paradoxal representa um impulso gerador que emerge diante de situações-limite da vida. Ajuda a se transformar e a transformar seu redor de forma positiva (TORRE, 2005, p. 197)

Esta é definida por paradoxal por ser uma forma de resistência, por emergir do conforto, da necessidade e da falta. Assim, um docente capaz de tornar suas limitações e de suas instituições potenciais criativos necessita estar disposto a flexibilizar seu planejamento, adaptar suas práticas mediante o contexto vivido, propiciar um ambiente de livre de grandes tensões e gratificante, além de estabelecer vínculos com seus docentes para que seja possível aprender (TORRE, 2005). O autor, ao poetizar sobre a temática, narra a conversa entre o Mar e Eu (TORRE, 2005, p. 222):

Mar - A adversidade e a carência,
a doença e o sofrimento,
quando nos fazem chegar ao fundo
nos enfrentam com novos fatos,
são esses impulsos criadores
que nos lançam até o novo.
Consciência, empenho, paixão
são os principais conceitos
que convertem a adversidade
em processos criadores. [grifo do autor]

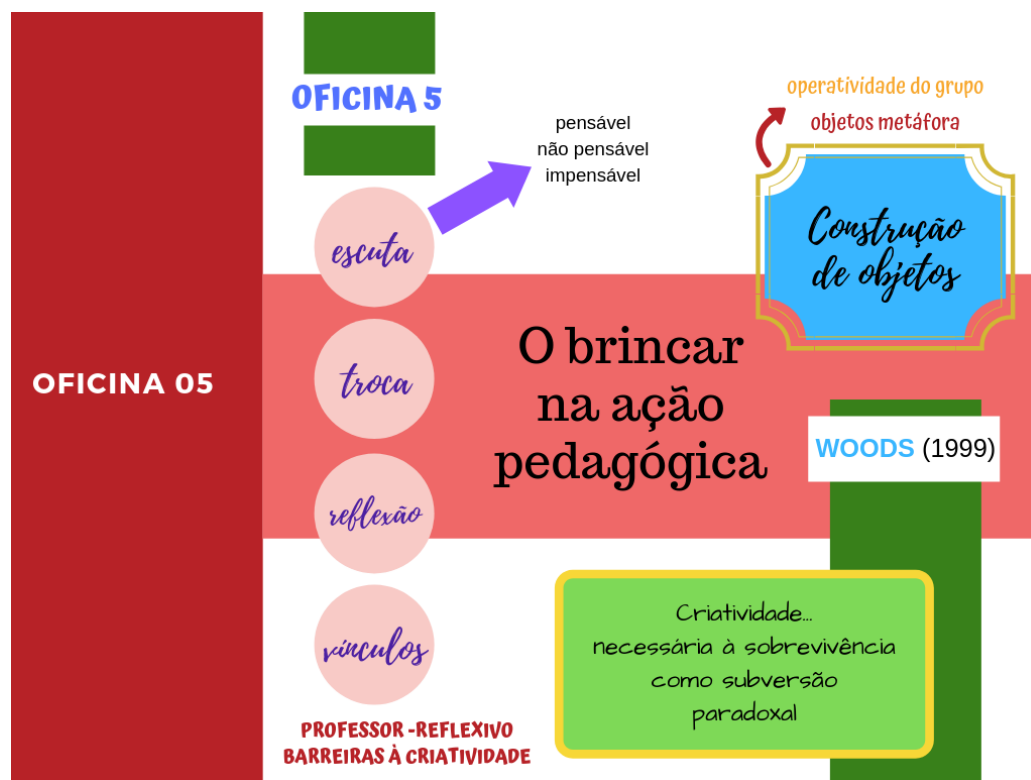
Eu – Obrigado, mar,
obrigado pelos sábios conselhos,
quando a adversidade me visitar,
direi: venha, necessito do seu impulso
Para seguir sonhando. [grifo do autor]

Ao propor o curso *Criatividade e Educação: espaços de escuta e reflexão docente* pretendi refletir sobre os contextos educacionais vividos, os processos de aprendizagem e formação destes docentes em direção a um pensar sobre a criatividade no campo educacional. O poema de Torre (2005) nos fala deste processo de tomada de consciência, do fazer a partir do desejo, da vontade de mudança a partir de uma necessidade. Assim, o não-pensável pode ser um pensável, e a necessidade pode fazer emergir a criatividade necessária para continuar, segundo Nathana, “saindo pela tangente em determinadas situações” ou criando “formas de se trabalhar sem os melhores recursos”.

Não pretendo aqui valorizar um modelo de docente “super-herói” ou “super-heroína”, os quais necessitam dar conta sempre das falhas e das faltas institucionais, usando parte de seu salário para desenvolver projetos com seus alunos, que não possuem folga ou feriado ou que devem suportar qualquer situação em nome da tarefa de educar. Não defendo a docência como sinônimo de sacerdócio ou vocação, mas como uma profissão a qual necessita de reconhecimento, de condições de trabalho adequadas para um bom desempenho profissional e que esteja distante do chamado mal-estar docente. (ESTEVE, 1999)

Por fim, acredito que é função da formação continuada trabalhar em prol da diminuição das pressões em relação ao professor, o capacitando para agir perante seus contextos de maneira mais saudável, impedindo que este se acomode a situações de trabalho desfavoráveis, abandone a carreira ou adoça (ESTEVE, 1999). Deste modo, defendo a construção de mais cursos de formação continuada docente, como os desenvolvidos nesta tese, os quais tratem de temas do cotidiano da sala de aula, que estimulem a reflexão, a escuta e a criatividade como formas de favorecer o bem-estar e protagonismo docente.

4.2.1. Criatividade e construção de objetos



Quadro 43: Oficina 05 - Mapa de Análises
Fonte: Dados de pesquisa

A oficina 05, teve como temática a ser explorada *O brincar na ação pedagógica*, como estratégia utilizei a *construção de objetos*, entendidos como *objetos metáfora*, sobre a *criatividade* e as discussões fomentadas pela leitura de Woods (1999). Em nossas análises, concluí que os grupos exploraram em seus objetos diversos aspectos da criatividade, entre eles: a *criatividade necessária à sobrevivência*, a *criatividade como subversão* e a *criatividade paradoxal*. Além disso, há neste ponto do curso a *operatividade do grupo*, segundo os preceitos metodológicos, e o funcionamento dos eixos *escuta*, *troca*, *reflexão*, a partir de um docente que vem se entendendo capaz de agir como *professor-reflexivo*. Emergem ainda do campo, questões relativas às *barreiras à criatividade* e ao que Fernández (2001), entende por *pensável*, *não pensável* ou *impensável*.

Quadro 44: Mapa Oficina 05 – descrição
Fonte: Dados de pesquisa

Nesta subseção, retomo o planejamento da oficina 05, a qual teve como proposta a construção de objetos os quais sintetizassem o conceito de criatividade a partir da leitura proposta (WOODS, 1999). A criação de objetos tridimensionais é uma estratégia utilizada com grande frequência pela orientadora desta tese, Dr.^a Maria Vitória Campos Mamede Maia, como

estratégia pedagógica para o trabalho com a formação de professores na Faculdade de Educação da UFRJ, sendo replicada como estratégia de reflexão acerca da criatividade, pois:

A criação de um objeto é sempre uma aventura, um desafio dramático no qual o sujeito é o autor. É preciso vencer a matéria, fazer sair a forma a partir do amorfo, é preciso tirar um sentido daquilo que não tem nenhum. A folha branca, a terra bruta, representando ao mesmo tempo o vazio, a continuidade do nada e a totalidade do poder, isto é, a enorme dimensão do possível antes que o real o toque. (...)

No desenvolvimento da atividade plástica, múltiplas pulsões são estimuladas em consequência da ambigüidade dos materiais sobre os quais se trabalha. (...) As pulsões e as emoções próprias ao processo são a causa e o efeito da aventura de criar. (PAÍN, 1996, p. 56-57)

Ao sugerir a construção de um objeto proponho o diálogo nos campos das metáforas, sendo ele, o objeto, a própria metáfora, “por ser uma metáfora, a obra não traz uma resposta; mas provoca em nós uma profusão de perguntas que nos faz extrair dela novos, diferentes e mais profundos significados” (MARTINS, 1998, p. 45), “o pensar se expressa através da concretização, o que implica o confronto criativo com a matéria que dá forma simbólica” (ibid, p. 57). Deste modo, pretendo, a partir da reflexão propiciada pela ação de construir algo, da reflexão da ação (SCHÖN, 1992), relacionar conceitos como criatividade e docência a partir das histórias de vida.

O primeiro objeto apresentado foi construído por André, Nathana e Érica, os quais discutiram brevemente sobre o que fariam e logo partiram para a escolha dos materiais e produção. No relatório da pesquisadora B (OFICINA 05, 2016), é possível observar o passo-a-passo do grupo: “Usaram papel grosso para suporte e buscaram em revistas uma imagem que pudesse servir de tema. Optaram por uma imagem com muitas cores, usaram régua e solicitaram grameador”. A partir dos vídeos, a maior ação na construção do objeto foi atribuída à Érica e Nathana.

Como observado pelos pesquisadores, embora André não tenha participado intensamente da fatura do objeto, em comparação ao seu envolvimento nas atividades individuais já realizadas, sua ação foi crucial para o direcionamento de sua montagem e da escolha da frase (*Sim, há esperança!*). Além do docente ter recortado as peças com Érica e tomado à frente na apresentação do objeto no segundo momento da atividade. Com base nos vídeos registrados e nas transcrições das falas, foi possível reconhecer que, enquanto suas colegas se empenhavam em desenhar as peças, André se dedicava a ler suas anotações e buscava sintetizar as discussões realizadas no curso, em diálogo com o texto de Woods (1999) e o objeto em construção, dando sugestões e conversando com seu grupo de tempos em tempos.

Com o trabalho concluído, Nathana expressou seu contentamento dizendo: “Ai, que lindo!”. Por fim, o grupo embaralhou as peças e jogou o quebra-cabeças.



Figura 66: Objeto quebra-cabeças

Fonte: Dados de pesquisa

Composto por doze peças, o jogo montado formava um grande disco branco rodeado por crianças e adultos com variadas características físicas e desempenhando diversas ações. No disco, é possível observar objetos, frutas, legumes e verduras, além de uma laranjeira. No meio do quebra-cabeças é formada a frase: *Sim, há esperança!* O fundo foi colorido metade de amarelo e a outra metade de laranja, margeado por uma borda azul e vermelha que colaborava para a delimitação das margens do jogo.

O vídeo da apresentação dos objetos inicia com Nathana tentando falar, porém as palavras fogem, a docente gagueja e olha nervosa para Érica. Diante o ocorrido, André toma a palavra e resgata a colega da situação dizendo:

O que ela está querendo dizer é assim... O professor precisa saber ouvir os alunos, também. É, exatamente, tirar o foco só do professor, como diz o texto. Ficar só o professor que tem o conhecimento, todos os textos aliás falam sobre isso, de saber ouvir o aluno. Dar valor ao que ele tem, de repente, a gente pensou em um quebra-cabeças, que cada um tem uma peça. E, não faz sentido aquela peça estar sozinha, mas quando está todo mundo junto, todo mundo junta suas peças e o conhecimento ganha força, vai ter mais sentido, vai ter mais valor, e, assim, se constrói o conhecimento, os valores que eles trazem, o próprio conhecimento que ele traz.

Tentando sintetizar o texto, se a gente souber ouvir, se o professor souber ouvir as crianças, os seus alunos, vai melhorar, vai melhorar tudo. Porque cada visão diferente permite articular as ideias. Por exemplo, aquela ideia que você tinha para uma aula, se você começa a ouvir, sua aula vai mudar, vai ganhar outra forma automaticamente. Não tem como você parar para ouvir e você continuar dando a mesma coisa. Se eles tem uma visão diferente, você vai ter que explicar de modo diferente, vai ter que se virar, usar material diferente.

(ANDRÉ, OFICINA 05, 2016)

A partir da fala de André, Nathana consegue conectar as ideias, refletir e organizar seus pensamentos, e continua:

E aí, entra o professor reflexivo, ele refletindo sobre sua prática docente. O que pode parecer lúdico para o aluno tem outro sentido para o professor, ele pode ver a integração, pode fazer aquilo de um campo de pesquisa.

Como é a atividade? Como ela foi desenvolvida? O que ela suscitou nos alunos? A participação, a integração, a construção do saber? Se ele vem de casa ou se ele se constrói em conjunto? Cada um participando deste processo e vendo que a construção é coletiva.

Ao invés de teorizar, tá aí, a prática da coletividade, uma imagem que fala sobre nutrição, ter hábitos saudáveis e com uma frase de efeito. Então, é a construção do saber tendo como mediador o professor e os alunos construindo.

(NATHANA, OFICINA 05, 2016)

Por fim, Érica completa fazendo a relação entre o objeto construído e a ideia de professor reflexivo:

O quebra-cabeça tem esse poder, você desconstrói ele todo, você separa ele todo, depois você constrói novamente. É a ideia da reflexão, você desconstrói e constrói novamente. Assim, desconstruindo e construindo para gerar uma nova coisa.

(ÉRICA, OFICINA 05, 2016)

A partir dos trechos apresentados, é possível concluir que o embasamento conferido pelo texto de Woods (1999), no que tange a importância de saber ouvir, de dar a oportunidade ao outro para se expressar e a noção de professor reflexivo de Schön (1992), abordados por este, foram os motivadores para a escolha de um quebra-cabeça pelo grupo. Ao optarem por um objeto construído coletivamente, os docentes demonstram seu alinhamento com a ideia de criatividade docente e sua preocupação com a escuta como habilidade a ser valorizada para a construção coletiva de conhecimento, além de optarem por um objeto lúdico o qual propicia o contato com a transicionalidade (AGUIAR; VIEIRA; MAIA, 2018). É a primeira vez que o jogo surge como estratégia no curso, sendo este um recurso bastante fértil e tema a ser explorado nas próximas oficinas. Érica conclui sua fala analisando a permanente necessidade de desconstrução dos professores, estando abertos à ressignificar seus saberes a partir de suas vivências e dos recursos disponíveis.

O segundo objeto foi construído por Bruna, Andréia e Márcia. De maneira bastante objetiva, assim que compreenderam a proposta, as docentes começaram a discutir os conceitos presentes em Woods (1999) e logo articularam as ideias para a definição do objeto. Ao observar os materiais disponíveis sobre a mesa, separaram dois rolos de papelão (de papel toalha) e os encaparam com papel dourado. Em seguida, usaram papel crepom na cor roxa para decorar duas das aberturas dos tubos (uma de cada rolo), a terceira foi preenchida com uma bolinha de

isopor e a quarta foi deixada vazia. O objeto, que até então tinha sua função desconhecida, chamava à atenção dos demais docentes pela rapidez em que foi pensado, terminaram na metade do tempo sugerido⁸³, e por sua forma, bastante peculiar e reluzente.

As docentes trabalharam a partir de uma parte específica do texto de Woods (1999), a entrevista com Tom, um professor de Arte aposentado, na qual são dados exemplos de pequenas subversões do docente ao longo de sua trajetória profissional. Elas enfocaram a brincadeira com o sentido das coisas, a subversão com o que está em desacordo e a ideia de que a criatividade está em saber tirar partido do infortúnio. Como afirma o autor, Tom é capaz, a partir de sua imaginação intuitiva, sua criatividade e perspicácia, converter potenciais desastres ao seu favor. Usando o bom-humor, a capacidade de adaptação e a construção de soluções impensáveis para situações críticas, Tom subverteu a ordem e ensinou a seus alunos lições consideradas por ele valiosas (WOODS, 1999, p. 137). Tal qual observado no seguinte trecho:

Tom lembrou a forma como tinha censurado um aluno de uma classe difícil por causa de um acto de indisciplina. Alguns alunos foram ter com ele e disseram-lhe: “Desta vez enganou-se. Não foi o Jimmy. Apanhou o aluno errado”. Tom percebeu que tinha de pedir desculpa, mas decidiu fazê-lo de modo inesperado: “Pus-me de joelhos, rastejei até ao aluno e implorei perdão de uma forma que nenhum Jimmy tinha ouvido antes. O rapaz não sabia o que fazer. Mas a verdade é que enfrentei os miúdos numa situação difícil, admitindo que estava errado e acreditando na palavra deles. Estes exemplos vão ao encontro dos critérios de criatividade discutidos anteriormente. Há a inovação, quando Tom encontra soluções únicas para os problemas em questão. Ele é o seu autor e executor e controla os processos envolvidos. Ele está “sintonizado” com os alunos e com a situação em questão e produz resultados.

⁸³ O tempo proposto para a atividade foi de 40 minutos.

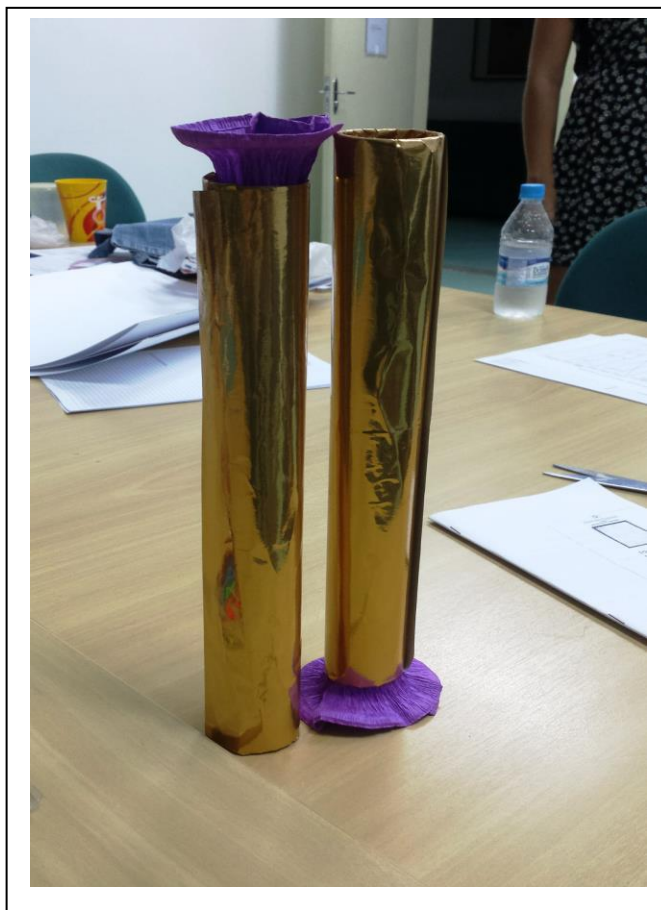


Figura 67: Objeto Dourado
Fonte: Dados de pesquisa

Deste modo, seguindo os ensinamentos de Tom, as docentes pensaram em um objeto que fosse além do percebido, do que é dado ou pedido, o qual pudesse ser desconstruído e originar outra coisa. Como explica Márcia, ao dizer que, se colocassem uma linha, o objeto poderia se transformar em um telefone sem fio, ele poderia ser ainda uma luneta/ binóculo; se cortassem ao meio poderia virar um candelabro, entre outras possibilidades. Ou seja, segundo as docentes, este seria um objeto com várias funções definidas a partir do olhar de cada um. Ao pensar sobre suas utilidades, Márcia cogitou adaptá-lo, de modo que pudesse ser usado por seu aluno autista, que gostava muito de brincar com pincéis. Sobre o processo desenvolvido por este grupo destaco as observações de uma das pesquisadoras:

Dentre os grupos este foi o mais objetivo, conversaram pouco e logo partiram para a atividade. Acredito que o diferencial no processo criativo desse objeto, se deu pela opção de se trabalhar com uma parte específica do texto. E por fim chegaram a um objeto bastante criativo e versátil. No entanto, mais uma vez, chamou minha atenção a fala da Márcia e sua postura durante a apresentação do objeto, não sei se foi impressão minha, mas em alguns momentos **parecia não acreditar na proposta do próprio objeto que criaram**, embora o tenha o apresentado bem. Mostrou-se surpresa quando ouviu da Camila, que dentre todos os grupos, o objeto por elas apresentado foi o mais abstrato, e que trazia consigo várias subjetividades. Cabe lembrar que já estamos no quinto encontro e volta e meia, ela retoma a questão do **uso**

da massinha e do recorte e colagem, na educação infantil, que para ela seria o cospe giz da sala de aula. Acredito que por isso, todo o encontro, a Camila busca reforçar, que para ser criativo, não necessitamos de habilidade; que criatividade não está no dom, mas que é fundamental, ao indivíduo potencialmente criativo, permitir que a criatividade aflore. (PESQUISADORA C, OFICINA 05)

Como relatado pela pesquisadora C e observado em oficinas anteriores⁸⁴, Márcia apresenta dificuldades em lidar com seu espaço de criação. Sua busca por ser uma professora “Bombril”, fazendo cursos dos mais variados temas, sem conseguir um emprego na área, ampliam sua insegurança e sua autoconfiança. O relatório de pesquisa revela uma docente que, aos poucos, faz uso do espaço de reflexão para compartilhar suas experiências profissionais traumáticas, mas que reluta em acreditar em si. Seu envolvimento e entrega às atividades marcam sua vontade de ser docente, mas sua descrença é expressa no registro da pesquisadora ao dizer que, apesar de apresentar bem seu trabalho, Márcia parece “não acreditar na proposta do próprio objeto que criaram”. A pesquisadora C retoma ainda os temas recorrentes nas falas de Márcia, como “o uso da massinha e do recorte e colagem”, que validam a análise apresentada e permitem conhecer melhor sua história de vida e compreender seu processo de autoformação (JOSSO, 2004). Além disso, a citação acima sinaliza algumas posturas e falas minhas à docente e ao grupo, direcionadas para a reflexão sobre o conceito de criatividade, como habilidade inerente ao ser humano. Em seguida, trago as falas proferidas pelo grupo na apresentação do objeto:

Esse objeto pode ser tanto a caixa do Bob Esponja, para quem viu o episódio que o Bob Esponja faz milhares de coisas com a caixa com a imaginação. E, aí, o Lula Molusco vai lá e pega a caixa e nada, não consegue fazer nada com a caixa e ele fica frustrado. Então, esse objeto pode ser tanto a caixa do Bob Esponja ou uma obra interativa como o Parangolé. E com esse objeto ele vai construir um sentido. (ANDRÉIA, OFICINA 05, –VÍDEO, 2016)

A ideia era ter um objeto transformador, que pudesse se transformar a partir de suas necessidades, de suas bagagens e de sua relação com o objeto. Essa é a ideia. (BRUNA, OFICINA 05 - VÍDEO, 2016)

O exemplo dado por Andréia, nos fala exatamente do que seria a capacidade imaginativa do sujeito, deste modo, o objeto criado por elas só poderia ser transformado se houvesse a capacidade de imaginar, de criar. Para Ostrower (1977, p. 39), “a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas”. Seria a capacidade do

⁸⁴ Os dados em questão se referem as análises realizadas sobre Márcia nas oficinas 2, 3 e 4.

indivíduo em saltar o tempo e viver outros espaços e realidades, é a partir da imaginação que o indivíduo experimenta, explora, manipula ideias sem ficar preso à lógica. (ALENCAR, 2009)

Ao comparar o objeto do grupo à caixa de Bob Esponja⁸⁵ e ao Parangolé⁸⁶ de Hélio Oiticica, Andréia se refere à arte, ao entretenimento e à capacidade do sujeito de estabelecer sentidos variados para uma mesmo conteúdo, de vivenciá-lo. Demonstra, ainda, sua eloquência, seu conhecimento sobre os mais diversos assuntos, a compreensão do conceito de suficientemente bom, e, novamente, seu interesse por arte, já observados na tarefa 01 e na oficina 03, os quais registraram diálogo da docente com o conceito de intervenção e *grafitti* (Figura 41, Figura 61).

Por fim, Bruna conclui a apresentação. É interessante destacar que, até o momento, não foi possível observar falas ou relatórios sobre esta docente, com exceção de seus trabalhos. Talvez, por suas duas faltas em cinco encontros ou por sua postura reservada, não foi construído extenso registro sobre sua história de vida e sua trajetória profissional. São conhecidos apenas dados de seu período pré-profissional na UFF, a partir de seus escritos na tarefa 01 sobre suas aulas no gramado e pelos espaços da cidade (Figura 42).

O último trio foi o que encontrou mais dificuldades para lidar com a proposta. Luana, Isadora e Diana conversaram bastante tempo antes de iniciar a atividade, sobre os mais variados assuntos. Luana mostrou em seu celular alguma atividade realizada por ela com seus alunos. Diana falou sobre suas ideias enquanto as outras prestavam atenção. Logo, a troca das ideias sobre a proposta foi desviada e a conversa sobre temas outros ganhou foco, o que colaborou para o atraso na finalização.

Com pouco tempo restante, apenas quinze minutos dos quarenta propostos, as docentes começaram a criar uma peça por vez, sem definir ao certo o que desejavam fazer. Montaram uma caixa de papel, começaram a enfeitá-la e falar sobre ela. À medida que iam fazendo outros elementos o grupo deixava as ideias fluírem, sem um direcionamento único. Notei, porém, que

⁸⁵ O desenho animado Bob esponja conta a história de uma esponja-do-mar chamada Bob Esponja Calça Quadrada mora com seu caracol de estimação na Fenda do Biquíni, no fundo do oceano. Bob trabalha no Siri Cascudo e, nas horas vagas, vive arrumando confusões com seu melhor amigo, a estrela-do-mar Patrick. Fonte: <http://www.adorocinema.com/series/serie-4301/>

Acesso em 21 de setembro de 2018.

⁸⁶ Os Parangolés são um conjunto de obras produzidas pelo artista brasileiro Hélio Oiticica no fim década de 60, composta por camadas de panos coloridos os quais entram em ação a partir da dança, sendo a partir do movimento que a obra se completa, cor e espaço completam a experiência. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3653/parangole>

Acesso em 21 de setembro de 2018.

a ideia central foi mais clara nos processos construtivos dos outros dois grupos. Apenas com poucos minutos para o fim da atividade, o grupo se preocupou em relacionar o que fizeram com conceitos e teorias presentes em Woods (1999) e demais textos.

Sobre as escolhas e diálogos do grupo durante a tarefa, a pesquisadora C relata:

Diana sugeriu que a caixa poderia ser a que eles trazem as coisas. Luana pensou na caixa, como algo para se fazer alguma atividade. Isadora propôs que fosse uma caixa para colocar coisas legais, e Luana concordou. Elas usaram tecido floral e grampeador para enfeitar a caixa. Ainda com dúvidas, sobre o que poderiam fazer, sem ser caixa, elas perguntaram a Érica, do outro grupo, se podiam montar uma cesta. Diante da afirmativa, transformaram a caixa em cesta. A proposta era que as crianças pudessem colocar dentro da cesta, o que fosse criativo para elas. Decidiram nomear a cesta de “Colheita da Criatividade”. (PESQUISADORA C, RELATÓRIO OFICINA 05, 2016)

Foi possível observar a estranheza e a dificuldade das docentes em lidarem com a tarefa, mesmo sendo a proposta nova para todos, a falta de foco e talvez o mau entendimento de algum conceito dificultaram o processo.



Figura 68: Objeto - A Colheita da Criatividade

Fonte: Dados de pesquisa

No vídeo da apresentação do grupo, foi possível perceber Diana organizando seu espaço nervosamente, a docente empilha papéis, mexe no celular e busca as últimas anotações. O silêncio toma conta da sala, o segundo grupo já havia terminado sua fala, porém o trio, mesmo anunciado, se mantinha calado. Luana sorri nervosamente para suas colegas e Isadora retribui com o mesmo olhar. Diana fala algo, que não foi ouvido pelos demais, e, em seguida, anuncia a todos: “Então tá! Neste momento começa a apresentação”. Que se segue:

Diana: - Nós tivemos problemas para elaborar, muitos problemas. E, as nossas ideias foram se transformando no que no final a gente pensou que foi uma coisa legal, mas que a gente queria terminar.

Ela começou com uma caixa, porque eu tinha o costume de fazer essa caixa para colocar coisas para os meus alunos.

Eu tinha uma pasta de coisas, coisas que eles traziam. E, eles sabiam que uma vez por semana, a gente pegava uma coisa de lá e conversava sobre ela.

Aí, ia ser uma caixa de coisas... Mas virou uma caixa de pandora...

Isadora: - Um caixa de pandora.

Luana: - Depois virou um fichário. E, aí a gente falou da nossa vida. E, aí a gente viu que o tempo estava passando, e aí decidimos fazer uma caixa. E, aí ninguém sabia fazer uma caixa.

Isadora: - Aí, a gente dialogou com o que podia e sabia fazer, com o tempo e com o material quem tinha.

Diana: - Ai, a gente decidiu colocar uma alça e fazer uma cesta, aí da cesta veio a colheita da criatividade. E, uma caixa que passou por várias coisas que a gente já citou.

Isadora: - Porque a cestinha também dá a ideia de colheita. Tipo o jogo da colheita feliz.

Ao serem questionadas sobre o processo, as docentes externam sua dificuldade e, por fim, solucionam a tarefa criando uma cesta para que as crianças pudessem colocar coisas que julgassem criativas. Nos dados apresentados, é possível verificar o caminhar do grupo para o desenvolvimento do objeto, a dificuldade em organizar os pensamentos, a conversa fora do tema, a falta de certeza sobre a tarefa, registrada na dúvida tirada com a docente do outro grupo, o silêncio e o nervosismo.

Na sequência, Isadora analisa a atividade, dizendo que “o mais difícil foi criar algo novo”. Essa fala registra a provável confusão do grupo no entendimento da proposta, já que, como afirma Isadora, o grupo acreditava que deveriam criar algo novo, sendo este novo um objeto nunca criado, inédito. A distorção à cerca do conceito de criação e inovação é bastante corriqueira⁸⁷. Para elucidar a dúvida, foi preciso discutir com os docentes que criação e inovação não necessariamente são sinônimos de criar algo nunca criado, mas de ir além do que é possível para cada indivíduo.

Desta maneira, no contexto pessoal, todos criam objetos novos, inéditos e inovadores a todo o momento. Mais do que isso, a proposta era criar um *objeto síntese do conceito de criatividade a partir do texto de Woods (1999)* e não produzir algo nunca feito, mas elemento que remetesse à ideia de criatividade.

Em seguida, Isadora justifica a desorganização do grupo a partir do pouco tempo dado para o desenvolvimento da atividade, em seguida, mencionou a pressão que o professor sofre por ter que trabalhar criativamente a todo o momento. É fato que o tempo é um condicionante a ser considerado, além de relativo, pode ser uma barreira à criatividade, como já apresentado

⁸⁷ A discussão entre criação e inovação foi discutida no subcapítulo 3.1.

neste capítulo. Mesmo tendo o mesmo tempo que os demais grupos, para Isadora, a pressão do horário foi um dos grandes obstáculos a ser vencido, pois:

Além de dedicar tempo a uma variedade de experiências cuja significação provém de relações com um objetivo maior, os professores precisam ver o tempo como uma dimensão no processo criativo. De todos os recursos necessários para pensamento e atuação criativos, o mais difícil de manipular é o tempo. Ele tem o vício de fugir de nós, de passar muito rapidamente quando desejamos pensar sossegadamente durante uma experiência. Criatividade no ensino significa manipular de algum modo o tempo para que meninos e meninas possam trabalhar na sua própria velocidade e frequentemente sem interrupção quando há a disposição para acabar alguma coisa. Essa grande atenção às diferenças individuais é quase impossível com um horário baseado em sinetas. (BOTSWICK, 1972, p. 167)

De maneira geral, ao fim desta quinta oficina noto o caminhar do grupo em direção à operatividade e aos processos autoformativos, segundo suas próprias demandas e possibilidades. Os relatos, as vivências e os textos direcionam a escuta, a troca e a reflexão a partir de um espaço de formação e da construção de ambientes suficientemente bons.

5. A CRIATIVIDADE DOCENTE EM JOGO

O módulo 03 representa a metade do curso, a mudança de local das oficinas e o momento de consolidação do grupo operativo de ensino, além de um marco importante para a história da educação do país. Em outubro de 2016, os estudantes do Colégio Pedro II aderiram ao movimento de ocupação das escolas, iniciado em São Paulo e abraçado por outros Estados. As ocupações eram contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016 (55/2016)⁸⁸, a qual limitou os gastos do governo federal em educação pelos próximos 20 anos, e à chamada Reforma do Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória (MP) 746/2016⁸⁹. Em decorrência de toda a mobilização estudantil, as atividades regulares do Colégio Pedro II, que já estavam comprometidas pelas paralisações ao longo do mês de outubro, foram totalmente suspensas com o início da greve por tempo indeterminado no dia vinte e oito. Com o intuito de corroborar as reivindicações discentes, os servidores do colégio buscavam demonstrar sua insatisfação contra a PEC 241 e demais reformas que pretendiam retirar direitos do funcionalismo público, em especial, dos profissionais da educação.

Por se tratar de ação de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro em colaboração com o Colégio Pedro II, optamos durante conversa com o grupo operativo dar prosseguimento ao curso, respeitando o cronograma proposto e o envolvimento dos docentes, porém em outra sala cedida pelo Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ). Diante dos contratempos vividos na cidade do Rio de Janeiro naquele momento, a oficina 06, início do módulo 03, se transformou em uma verdadeira incógnita para o grupo de pesquisa. Seria possível manter o grupo coeso? Como seria a locomoção dos docentes e dos pesquisadores para este espaço situado em outra região da cidade? O CAp UFRJ se constituiria ambiente suficientemente bom para as nossas demandas? Como manter o pleno funcionamento do grupo operativo diante questões maiores do que talvez o grupo pudesse gerir internamente? As barreiras epistemológicas seriam superadas, ou seríamos vencidos pela cidade da beleza e do

⁸⁸ BRASIL. Proposta de Emenda Constitucional nº 241, de 11 de outubro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/10/PEC-241-20162.pdf> >. Acesso em: 18 nov. 2016.

⁸⁹ A MP 746/2016 foi aprovada EME publicada como lei 13.415 em 16/02/2017, Disponível em < <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf> > Acesso em 04 de junho de 2018.

caos⁹⁰? Relato aqui minhas inseguranças em forma de perguntas para ilustrar com detalhes o dilema imposto.

A chegada dos participantes foi retardada, pela impossibilidade dos docentes em se deslocarem a tempo. Assim, uma nova dinâmica foi adotada, decidi iniciar as atividades às 18:45 com os professores presentes e, à medida que os demais chegavam, os mesmos eram incluídos nas tarefas. Por mais que esta não fosse a situação ideal de trabalho, era a possível e, para que ninguém fosse prejudicado ou excluído, as propostas foram adaptadas.

A mudança de espaço foi favorecida por recepção extremamente positiva do CAP UFRJ. Outros cursos para professores e pós-graduações da universidade já utilizavam as salas do colégio, o que favorecia a construção de um clima docente e acolhedor. Todas as semanas, um café com bolachas era montado no pátio do colégio para a recepção dos professores que chegavam para iniciar sua jornada de estudos.



Figura 69: Sala de aula – Cap/UFRJ
Fonte: Dados de pesquisa

A sala destinada ao nosso curso era ampla, possuía um grande quadro negro e era utilizada de dia por uma turma de 7º ano, a qual nos premiava com resquícios de suas aprendizagens como: escritos na lousa, poesias pelas paredes, maquetes e trabalhos deixados

⁹⁰ A expressão “cidade da beleza e do caos” faz referência direta à letra Rio 40 graus, de Fernanda Abreu, Fausto Fawcett e Laufer a qual diz: “Rio 40 graus/ cidade maravilha/purgatório da beleza/ e do caos”.. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/fernanda-abreu/580/>

nas carteiras e até a sujeira de uma festa, com restos de bolo, refrigerante e biscoitos pelas mesas. Mesmo, às vezes, causando certos incômodos, como no dia da confraternização, era interessante poder compartilhar do ambiente com os adolescentes e dialogar com suas lembranças. Assim, se estabeleceu, de maneira espontânea, a ligação dos docentes com este espaço tipicamente escolar. Abaixo, apresento algumas imagens que endossam a análise com a fotografia e a cópia das poesias encontradas pela sala, além da interação com a lousa de giz, segundo Márcia “em memória aos tempos de escola”. As relações estabelecidas foram, a meu ver, estratégicas para a manutenção da operatividade do grupo, superação das barreiras epistemológicas e condução do grupo para a conclusão da tarefa e dos seus processos de autoformação. De forma natural, o ambiente suficientemente bom fora transmutado do CPII para o CAp UFRJ sem grandes sobressaltos, pois já havia vínculo e fomos recebidos em um lócus favorável.

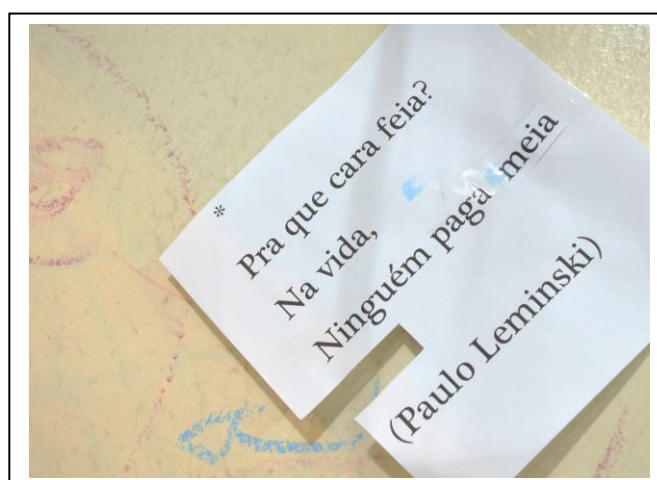


Figura 70: Poema I encontrado na sala do CAp
Fonte: Dados de pesquisa

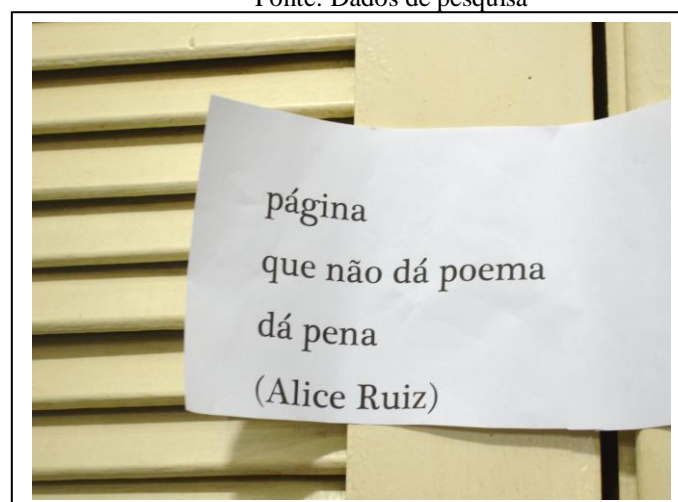


Figura 71: Poema II encontrado no CAp
Fonte: Dados de pesquisa

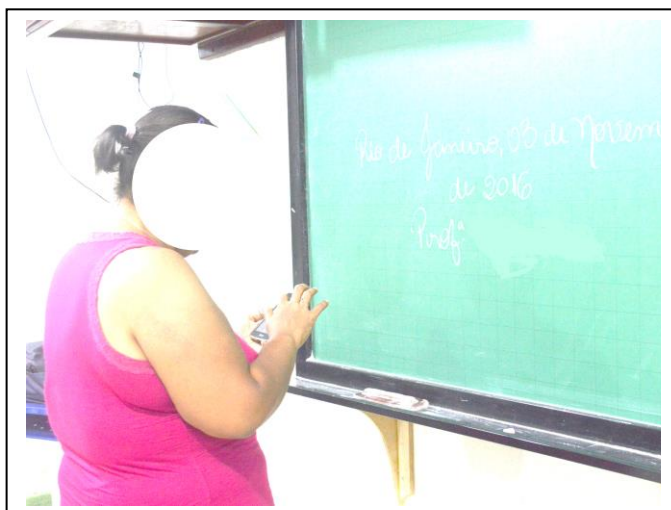


Figura 72: Docente escrevendo na lousa

Fonte: Dados de pesquisa

Este módulo enfoca basicamente o docente e a construção de estratégias pedagógicas capazes de promover a criatividade. Acredito que neste momento da pesquisa o grupo encontra-se consolidado e é capaz de caminhar em direção à autoformação (JOSSO, 2004) e à operatividade do ensino (BLEGER, 1993). Abaixo apresento os temas abordados e as oficinas realizadas em consonância com o texto indicado para apoio teórico e fomento das discussões:

Módulo 3 – A Criatividade Docente em Jogo	
Temas:	Oficinas:
O conceito de criatividade docente	06 – A criatividade docente e a sua formação em jogo
Ser um docente criativo – o brincar no processo de ensino-aprendizagem	07 – Ser um docente criativo - o brincar no processo de ensino-aprendizagem

Quadro 45: Conteúdo Programático - Módulo 3

Fonte: Dados de pesquisa

TORRE, Saturnino de la. *Dialogando com a criatividade* – cap 7 e 8, 2005.

Quadro 46: Leitura indicada - Módulo 3

Fonte: Dados de pesquisa

Em consonância às duas oficinas do módulo, a tarefa 2 foi enviada via *Moodle* e correio eletrônico aos docentes a fim de preencher o grande intervalo entre as oficinas do mês de

novembro⁹¹. Deste modo, o trabalho proposto estimularia a leitura do texto indicado e a produção da escrita permitiria a reflexão de suas práticas em diálogo com a teoria.

Tarefa 2 (para dia 20/11/2016):

Escrever um relato de um plano de aula ou um projeto desenvolvido por você ou que tenha vivenciado/presenciado e que você considere que tenha promovido espaços suficientemente bons de ensino e criação para você e seus alunos. (2 a 3 laudas).

Quadro 47: Tarefa 2
Fonte: Dados de Pesquisa

Darei continuidade a este capítulo, discutindo os conceitos de criatividade docente, central para esta tese e autoria de pensamento (FERNÁNDEZ, 2001), para em seguida discutir os dados das oficinas 06 e 07.

Segundo Araújo (2009, p. 63), “desenvolver o pensar de uma maneira criativa e inovadora não tem sido uma preocupação da escola”. Segundo a autora, a maioria das escolas ainda privilegia a memorização e a reprodução de conhecimentos, qualificando parcialmente seus alunos para pensar de maneira flexível e imaginativa. Já para Torre (2008), o meio escolar, na maioria das vezes, é o responsável pela perda de atitudes criativas. Diante o exposto, as pesquisas de Santos (2013), Morgon (2013) e Torre (2005; 2008) reiteram a necessidade de a criatividade habitar nossas escolas de maneira a promover o pensamento divergente, a liberdade, a autonomia e a autoria de seus sujeitos, pois elas podem ter papel decisivo na criatividade do sujeito.

Para Martínez (2002), é possível identificar uma lacuna entre teoria, pesquisa acadêmica e prática, ou como se diz, usualmente, entre o que se passa no chão da escola e o que se pesquisa na academia. Este distanciamento pode ser entendido pela complexidade do fenômeno da criatividade que dificulta ações educativas efetivas. A autora busca defender que a própria dificuldade de definição teórica do que é criatividade e o reconhecimento do ato criativo como multifacetado e heterogêneo em contraposição a uma abordagem simplista e

⁹¹ Dois feriados e um evento no CAP UFRJ, colaboraram para o fato.

banalizada. Estes pontos constituem barreiras consideráveis à determinação de eixos de trabalho para a criatividade no contexto educacional⁹².

Martinez (2002, p. 189) apresenta três frentes de ação para a discussão da criatividade na escola, seriam eles, “o desenvolvimento da criatividade do aluno, o desenvolvimento da criatividade dos educadores e o desenvolvimento da criatividade da escola como organização”. Esta tese enfoca a criatividade docente, por entendê-la como elemento central para a criatividade discente e institucional. Segundo Maia (2014, p. 191), “para ajudar a desenvolver nos alunos os recursos pessoais que lhe permitam uma ação criativa e transformadora, é necessário que se constituam espaços de relação e ação favoráveis”, chamados de “relação criativa professor-alunos”, a qual deve ser caracterizada pelo clima emocionalmente positivo e o respeito pelas diferenças e individualidades. Pois,

a interação entre professor e aluno é o fator determinante do rendimento, mas também é estímulo criativo. Um ensino criativo gira em torno da interação entre o formador e o formado, entre o docente e o discente. A implicação do aluno no próprio ensino vem induzida, na maioria das vezes, por uma relação de confiança mútua, compreensão e clima positivo. (TORRE, 2005, p 161)

De fato, o conceito de criatividade explica a capacidade do indivíduo de gerar ideias novas, ir além do que é conhecido, “ultrapassar as expectativas didáticas do aprendido” (TORRE, 2005, p. 29), aproveitar os estímulos do meio e gerar alternativas na solução de problemas, em busca de qualidade de vida. A criatividade, hoje, mais do que nunca, deve ser entendida como algo que deve ser socializado, deixando de ser apreendida como um dom ou capacidade pessoal para ser percebida como uma riqueza coletiva, social⁹³. (TORRE, 2005)

Assim, ao discutir o papel da formação e do curso em andamento, acredito no docente como sujeito mobilizador e protagonista de mudanças. Ao refletir sobre sua ação e buscar criar novas situações de aprendizagem para si e para seus alunos, “um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz” (SCHÖN, 1992, p. 83), em seguida, reflete sobre o fato e procura compreender a razão por que foi surpreendido. Para isso, o professor põe em jogo os saberes construídos, as experiências vividas, os conhecimentos para a prática, da prática e na prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

⁹² Esta reflexão já foi aprofundada no Capítulo 3 e 4, no que se refere ao conceito de criatividade e suas barreiras, respectivamente.

⁹³ Novamente, reitero que esta discussão já foi realizada no Capítulo 3.

Segundo Torre (2008), um professor que deseja estimular a criatividade em sua sala de aula deve seguir alguns princípios como fomentar a comunicação, o intercâmbio e a ajuda; criar um clima propício para a aprendizagem (ambiente suficientemente bom); além de ter a seu dispor um planejamento a longo prazo com objetivos claros e programações flexíveis. Mas, quem seria o docente criativo? Se todos somos potencialmente criativos, não acredito que haja uma resposta a essa pergunta, há apenas indicadores, características possíveis de se observar neste docente, sendo este

um homem [indivíduo] curioso e, em algumas ocasiões descontente e insatisfeito com o que o rodeia. Pergunta-se o porquê das coisas e como poderia melhorá-las. Seu entusiasmo pelo que faz é ilimitado, intenso, motivado e inquieto. Cria atmosfera de excitação e sabe transmitir seu entusiasmo aos demais. Tem amplitude de consciência, é flexível e aberto à novas ideias. (TORRE, 2008, p. 84)

Além disso, este docente busca gestar, em sua sala de aula, a aprendizagem por meio da descoberta, estimula a autonomia, promove a flexibilidade intelectual e o pensamento divergente, adota atitudes democráticas em contraposição ao autoritarismo, favorece a sensibilidade intelectual e emocional, além de apresentar um currículo socialmente comprometido. (TORRE, 2005; TORRE 2008; VIEIRA, 2018)

São os saberes docentes, sua trajetória em diálogo com sua formação que gestam professores capazes de exercerem em seus ambientes de trabalhos seu protagonismo, sua autoria e a criatividade docente. Dessa maneira, defendo que ser criativo implica reconhecer-se como autor. Andrade (2014), ao propor a noção de professor autor, afirma que, “o objeto de discurso de toda formação de professores é o fazer docente. A atividade docente equivale aos gestos profissionais, traz à cena a máxima realidade da profissão, sua vida, sua experiência, aquilo de que vale a pena se tratar e por isso também de que é tão difícil falar”. (ANDRADE, 2014, p. 184) Um professor autor e criativo seria capaz não apenas de fazer, mas estaria apto a defender, refletir, justificar, e explicar este fazer. Há, portanto, a valorização do ato docente, de sua escrita em textos entendidos como “autenticamente docentes”, e, portanto, criativos.

Para Fernández (2001, p. 97), a noção de autoria não estaria relacionada apenas ao contexto discursivo, mas à autoria de pensamento, pois, “pensar supõe responsabilizar-se pelo pensado” e observar o ato desta produção, seu processo construtivo, o autor e sua obra. Seria a autoria de pensamento elemento fundante para a autonomia do sujeito, sendo uma promotora da outra, quanto mais um indivíduo é capaz de se reconhecer como autor maior a sua autonomia, e vice-versa. Um docente criativo é capaz de agir dentre os indicadores propostos, segundo sua realidade, suas potencialidades e necessidades pedagógicas, mas antes disso, tem consciência

do que faz, para o que faz e como faz, exerce sua autoria de pensamento, além de ser um professor reflexivo.

5.1 O BRINCAR E O JOGO – OFICINA 06



Quadro 48: Oficina 06 - Mapa de Análises
Fonte: Dados de pesquisa

O mapa de análises da oficina 06 está organizado em torno de ***O Brincar e o Jogo***, os docentes foram convidados a *criar jogos* e construir *estratégias pedagógicas* relacionadas ao tema. Há uma *mudança no espaço* utilizado para os encontros, do CPII para o *CAP UFRJ*, que se constitui rapidamente como *lôcus favorável* a continuidade das oficinas e ao contato com *memórias do tempo de escola*, materializadas na *lousa* e nas *poesias* encontradas na *sala compartilhada*. Na *roda de conversas* as temáticas se ampliam: *criatividade*, *autoria de pensamento*, *docência*, *limite e espaço*. Os processos de *escuta e reflexão* favorecem a *autoformação* e emergência de um *professor-reflexivo*.

Quadro 49: Mapa Oficina 06 – descrição
Fonte: Dados da pesquisa

A oficina 06 foi estruturada a partir de proposta desenvolvida por mim e pelo Ms. Jonathan Fernandes de Aguiar com alunos da graduação em pedagogia da UFRJ no ano de

2016. Esta atividade tinha por objetivo trabalhar o conceito de criatividade e aprendizagem, a partir da construção de um jogo. Para Huizinga (2012, p. 4), o jogo é um fenômeno cultural no qual a civilização surge e desenvolve, porém este antecede a humanidade e se constitui como parte dela, apesar de sua realidade autônoma ele possui temporalidade e ordem específica e absoluta. “No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação”. Desta maneira, ao desafiar os docentes a construírem jogos, se busca entrar em contato com seus conhecimentos, suas trajetórias profissionais, suas experiências com jogos e com o brincar, partindo para a prática dos saberes docentes (TARDIF, 2014) e da criatividade.

É importante considerar aqui a relação entre jogo e brincadeira, entendendo que a palavra jogo se origina da palavra latina *iocus* que significa diversão e brincadeira ou definida como “atividade lúdica com um fim em si mesma, embora ocasionalmente possa se realizar por motivo extrínseco” (NEGRINE, 2014, p. 14). O jogo, como atividade lúdica, conduz seus jogadores ao campo da transicionalidade, ao espaço potencial criador em que transita o indivíduo saudável. Para Winnicott (1971, p. 69), “a brincadeira é universal e é própria do indivíduo saudável: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação”, favorecendo o desenvolvimento físico, mental, emocional e social. Sobre o jogo e suas características Huizinga (2012, p. 16), sintetiza:

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Nesta mesma direção Maia (2014, p. 111), coaduna com a visão de Winnicott (1975), ao afirmar que o espaço do jogo é o espaço potencial, “aquele que propicia o surgimento da capacidade de poder vir e advir o símbolo e igualmente como um espaço entre, de transicionalidades e do espanto criador e criativo” e no qual habita as linguagens, gestos, imagens, escritas e palavras.

O jogo possui um fim em si mesmo e, de maneira geral, pode ser definido por dois aspectos gerais: uma luta por algo ou a representação de outro algo. Além de ser acompanhado por sentimentos de tensão, alegria, frustração e prazer, seu resultado só possui interesse para aqueles que dele participam e para seus espectadores. Para que alguém ganhe ou perca é

necessário que haja um parceiro ou um adversário. Mesmo nos jogos cooperativos, o ‘ganhar’ significa fazer com que todos os participantes, consigam de maneira conjunta, alcançar o objetivo proposto, assim, o êxito de um indivíduo passa prontamente para o grupo.

Segundo Falkembach (2006, p. 1):

O uso dos jogos no processo de ensino e aprendizagem serve como estímulo para o desenvolvimento do aluno e faz com que ele aprenda o valor do grupo. Por meio do lúdico, o aluno realiza aprendizagem e torna-se um agente transformador encontrando uma forma de representar o seu contexto. É o vínculo que une a vontade e o prazer durante a atividade. Os jogos educacionais se caracterizam por estimular a imaginação infantil, auxiliar no processo de integração grupal, liberar a emoção infantil, facilitar a construção do conhecimento e auxiliar na aquisição da auto-estima.

Mesmo a autora tendo direcionado sua escrita para as crianças, entendo sua relevância de seu pensamento para o trabalho com adultos, em especial com os docentes desta pesquisa, os quais também buscam lidar com o espaço de criação. Como afirma Winnicott (1971, p. 68), “o que quer que se diga sobre o brincar de crianças aplica-se também aos adultos”.

Por se tratar da primeira oficina no CAP, como já relatado, os docentes demoraram a chegar, o que retardou o início da atividade. Abaixo segue o planejamento da oficina, adaptado segundo as necessidades imediatas do grupo e dos pesquisadores:

18:00/18:30 – Chegada dos participantes

18:30/19:30 – Dinâmica do jogo

Construção de um jogo. A ideia é dividir o grupo em 3 grupos e antes de explicar que farão um jogo, pedir para que cada um escolha até 3 objetos que carregue consigo e que considere importantes. Cada grupo fará uma lista de inventário dos objetos escolhidos pelo grupo.

Em seguida, será proposto aos grupos que construam, a partir dos objetos selecionados por eles e dos materiais disponíveis em sala, um jogo. Este jogo terá que ter:

NOME (DO JOGO):

INSTRUÇÕES (COMO JOGAR):

REGRAS:

E estas serão entregues por escrito, juntamente com o jogo.

19:30/20:00 – Os jogos serão trocados entre os grupos, desta vez cada grupo jogará o jogo proposto pelo o outro, sendo que 1 integrante do grupo original ficará observando como o outro grupo se relaciona com o jogo e suas regras. *Essa parte da oficina não realizada no dia pois os grupos demoraram mais tempo do que o previsto para a confecção dos mesmos – dessa forma o planejamento foi alterado e jogar o jogo ficou para a próxima semana.*

20:30/21:00 – Conversar sobre a experiência vivida.

No primeiro momento, pedi que cada participante selecionasse, dentre as suas coisas, três objetos considerados de extrema importância para sua sobrevivência. O objeto deveria estar

representado fisicamente, ou seja, precisava estar em sala e, necessariamente, ser diferente dos materiais disponibilizados sobre a mesa⁹⁴ para a confecção do jogo. Como inicialmente havia seis professores em sala, foram formadas três duplas⁹⁵. Cada grupo selecionou seis objetos, e a partir daí, criaram jogos que seguiam as seguintes orientações:

- Utilizar o máximo de objetos possíveis;
- Não divulgar ou trocar informações com os outros grupos, as outras duplas não poderiam saber nada sobre o processo de construção do mesmo;
- Entregar por escrito as regras do jogo contendo: o nome, os objetivos, a quantidade de participantes e o modo de jogar, de maneira que, qualquer pessoa ao lê-las fosse capaz de segui-las;
- Tempo para a realização da tarefa: 40min.

Segundo Falkembach (2006), os jogos precisam ter um objetivo e regras definidas, além de outros elementos como: fantasia, entretenimento, aventura e um elemento oponente. Um jogo deve considerar o público alvo e a faixa etária, entendendo que:

OBJETIVO: todo jogo deve ter um objetivo bem determinado. O objetivo varia segundo o jogo, pode ser vencer obstáculos, definir o que é certo ou errado, solucionar um problema, chegar a um estágio pré-estabelecido, bater um recorde, vencer um desafio em um tempo determinado.

REGRAS: todo jogo tem um conjunto de regras que podem ser explícitas ou não e podem ou não mudar no durante o jogo. As regras determinam como o jogo deve ser conduzido e precisam ser obedecidas. As regras devem ser claras e exibidas na ordem adequada para manter a atenção do aluno e seu entendimento.

RESULTADO: o resultado de um jogo é o objetivo alcançado. Em um jogo educacional, o resultado esperado é a aprendizagem dos conceitos abordados e existem várias formas de detectar isso. O resultado indicando a perda do jogo pelo aluno não deve levar à desmotivação, deve servir de estímulo para novas investidas e ser tão importante quanto a vitória. As respostas (feedback) em um jogo devem ser rápidas para dar dinamismo e não frustrar o aluno com esperas. (FALKEMBACH, 2006, p.3)

Como relatado por nossa pesquisadora B, ao ouvir as regras estipuladas, Luana fez uma cara de espanto e, ao se encaminhar para sentar-se com sua dupla disse: “Camila não facilita!”. Ao ouvir a fala da Luana, Dra. Maria Vitória Campos Mamede Maia, conhecida pelos docentes como Vicky, disse: “Ah! Você foi minha aluna!”, Luana então sorriu e se juntou a Manuela. Com esta frase, nossa pesquisadora principal e orientadora desta tese, busca incentivar a

⁹⁴ Foram disponibilizados pela equipe de pesquisa: papel 40kg branco, canetinhas, lápis de cor, papel colorido, tesoura e cola.

⁹⁵ À medida que outros três docentes chegaram foi possível formar dois trios e um quarteto.

docente, lembrando a mesma que já passou por situações parecidas em seu tempo de universidade, quando cursou disciplinas por ela ministradas, as quais seguiam propostas semelhantes.

Giovana, mesmo estando ao lado do Bernardo, levantou-se para formar dupla com a Márcia. É interessante observar que, mesmo sendo casados, desde o início do curso Giovana e Bernardo buscaram não trabalhar juntos. Esta decisão, consciente ou inconsciente dos docentes possibilitou que a vida pessoal do casal não tivesse impactos negativos no grupo operativo, revelando o entendimento de que o caminhar docente implica a construção de trajetórias profissionais próprias. Inicialmente, as duplas assim se dispuseram, os docentes em negrito entraram posteriormente, e foram escolhidos os seguintes objetos:

Jogo 01	Jogo 02	Jogo 03
Márcia Giovana Diana Nathana	Manuela Luana Matina	Bernardo Bruna Isadora
desodorante	óculos	Carregador de celular
chaves	carteira	bilhete único
estojo	álcool gel	garrafa d'agua
bala	desenho de aluno	um par de cartões
lancheira	comida	desodorante
celular	celular	fone de ouvido

Quadro 50: Grupos e Objetos – Jogo
Fonte: Dados de pesquisa

Apresentarei os movimentos iniciais das duplas, a partir do relatório da pesquisadora C, a fim de marcar os múltiplos caminhos para o desenvolvimento de um jogo. Para o cumprimento desta atividade é interessante observar que nem todos os movimentos realizados são levados a diante, mas constituem-se como tentativas organizar o pensamento e lidar com as dificuldades impostas pela tarefa.

Márcia e Giovana

Separaram seus objetos e partiram diretamente para estruturar o pensamento, registrando no caderno de Márcia cada proposta a ser realizada. O primeiro passo foi pensar as regras do jogo. Foi interessante observar que Márcia tomou notas a todo o momento.

Luana e Manuela

Separaram seus objetos, dentre eles, álcool gel, óculos, depois de algum tempo pensando, partiram para a confecção do jogo. Dos materiais disponíveis em sala para a confecção do mesmo, pegaram folhas de papel branco, recortaram, dobraram e fizeram um suposto dado, no entanto, ele ficou mais parecido com um tijolo. Em cada face do dado, desenharam os objetos selecionados, com *pilot*.

Bernardo e Bruna

O primeiro passo da dupla foi tentar definir a faixa etária, eles desejavam criar um jogo lógico. Bernardo pegou o fio do fone de ouvido, e propôs que a partir dele, o jogador fosse capaz de formar o maior número de formas geométricas, com base nos objetos selecionados. Pegou o fio e enrolou no desodorante, formando um círculo. Depois pegou um dos cartões e fez o mesmo procedimento. Ao retirar o cartão, ajeitou o fio na tentativa de formar um quadrado. Definiram que seriam utilizadas formas geométricas planas. Depois de um tempo, o Bernardo perguntou à pesquisadora se poderiam usar um relógio. Ela disse que sim, desde que o relógio estivesse entre os objetos escolhidos, caso contrário, não. Diante da negativa, Bruna sugeriu que colocassem a questão do tempo, nas regras. Pensaram em usar música, já que tinham como objeto, um fone de ouvido.

De maneira geral, os docentes pareciam bastante perdidos, a análise feita é de que nenhum deles conhecia o processo de construção de jogos, apesar de todos já terem jogado diversos deles. O primeiro grupo começou definindo as regras. Já, Luana e Manuela resolveram confeccionar um dado com os desenhos dos objetos escolhidos nas faces, enquanto Bernardo e Bruna começaram definindo o tipo de jogo que fariam, optando por um jogo lógico. Por mais que todos esses possam ser inícios possíveis para um jogo, não havia segurança visível em suas ações, passavam ainda por inventário de materiais e possibilidades e por um processo de *brianstorming*⁹⁶. Para Paín (2008), o jogar e o aprender, assim como a construção de jogos, se inicia com um inventário dos materiais disponíveis, seguido de uma organização destes segundo categorias, e a construção de relações entre os conceitos utilizados. Por fim, o sujeito relaciona as etapas anteriores aos seus próprios esquemas, conhecimentos e experiências vividas, para então chegar à fase da apropriação, na qual o jogo pode enfim ser criado. Assim, sobre o processo iniciado entendendo que,

para construir um saber, para apropriar-se de um conhecimento, devemos jogar com a informação como se fosse certa e como se não fosse certa. E é no seio desse processo

⁹⁶ *Brainstorming* é uma técnica de interação em grupo que possui como finalidade a liberação criativa para a coleta de ideias que possam servir de solução para um problema. Este é um processo útil para avaliar possibilidades e listar alternativas visando respostas mais eficientes. Em português, esta técnica é conhecida como: “turbilhão de ideias”, “livre intervenção”, “tormenta do cérebro”, “tormenta de ideias”, entre outras. (TORRE, 2008)

que irá se construindo a criação, a possibilidade de transformar o objeto, de acordo com a experiência de cada um, e por sua vez deixar-se transformar pela inclusão desse objeto. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 166)

Para Fernández (2010), jogar e aprender são processos diferentes, mas que fazem parte de um mesmo espaço, chamado por Winnicott de espaço transicional, constitui-se, assim, como ambiente suficientemente bom, no qual é possível habitar a criatividade, o jogar e o aprender. Assim, para trabalhar na construção de um jogo, para trabalhar criativamente é preciso se deslocar entre o prazer, a criatividade e o trabalho. Esta é uma das premissas da docência, a possibilidade de ser autor, de trabalhar com prazer e criatividade e de, na relação com o outro, permitir que este também se reconheça como autor-criador-aprendente. Abaixo, apresento os processos de construção dos jogos, suas regras e as análises possíveis. Não darei prioridade à avaliação dos jogos em si, mas à confecção dos mesmos, entendendo que o jogo é um recurso lúdico suficientemente bom para compreender as histórias de vida dos sujeitos envolvidos, suas relações com a tarefa proposta e com o conceito de criatividade.

5.1.1. Jogo 01: O que faço...

O primeiro jogo foi pensado por Giovana, Márcia, Nathana e Diana. Os objetos escolhidos pelas docentes foram: desodorante, chave, estojo, bala, lancheira, celular e carteira (Quadro 50). Em seguida, apresento as orientações deixadas pelas docentes:

Nome do jogo: “O que faço...”
Objetivo: Trabalhar conceitos, atitudes, convívio social, dentro das temáticas abordadas nos temas transversais. (educação infantil até o 1 ano do ensino fundamental).
Regras:
1 – Quem começa é a criança ou grupo que tirar a carta de maior valor.
2 – As casas dos tabuleiros têm cores correspondentes às cartas com perguntas. Quem inicia o jogo escolhe uma carta com o número de casas que vai andar. Onde parar deverá tirar a carta com a pergunta e respondê-la. Caso erre volta a quantidade de casas que havia andado.
3- Ganha o jogo quem terminar primeiro.
Importante!!!
<ul style="list-style-type: none"> • Caso a pergunta não faça parte da realidade da criança, ela poderá tirar outra carta do mesmo assunto. • Os temas podem ser modificados de acordo com os conteúdos que estão sendo trabalhados, neste exemplo, estamos trabalhando segurança, higiene, alimentação, comunicação, também trabalha a sequência numérica e cores primárias.

Quadro 51: Regras do jogo 01

Fonte: Dados de pesquisa

Como já mencionado, Giovana e Márcia possuíam, cada uma, um caderno para anotações, onde registraram o teor de suas conversas e o conteúdo do jogo. Durante mais de metade do tempo da atividade, as docentes alternaram entre a escrita, o silêncio e a releitura do que já haviam escrito. Por fim, chegaram a um impasse, neste momento, eram as únicas docentes sem material físico produzido para o jogo, o que já havia chamado à atenção de nossos pesquisadores. Nossa pesquisadora principal com o intuito de colaborar com as docentes e motivá-las, se aproximou, fez algumas intervenções, porém, não houve mudança de postura. Sobre o impasse vivido, Giovana disse: “A ideia é ótima, o problema é como fazer!”. Sobre o fato, a pesquisadora B registrou:

Como gastaram muito tempo nesse processo, e diante do pouco tempo para a confecção propriamente dita, do jogo, Giovana se desesperou. De todas as oficinas já realizadas, essa foi a primeira vez, que ela demonstrou ter perdido o controle da situação, chegando a quase chorar. Retomou o controle, após a intervenção da Vicky dizendo para que não se preocupassem com a perfeição, mas que procurassem fazer algo suficientemente bom, para dar conta daquela situação. (PESQUISADORA B, RELATÓRIO, OFICINA 6)

O inventário estava concluído, porém, a organização dos conceitos não era concretizada. Algo no percurso das docentes não fechava como esperavam e isso as incomodava. A dificuldade visível de Márcia e Giovana foi em parte mediada com a chegada de Nathana, a qual foi inserida neste grupo com o propósito de mudar um pouco a dinâmica instaurada:

Com a chegada da Nathana e posteriormente de Diana, por sugestão da Vicky, estando a ideia central do jogo posta, as meninas auxiliaram na confecção propriamente dita e dando opinião sobre o mesmo. Sempre com leveza, descontração e bom humor, em contrapartida, à seriedade da Márcia e da Giovana que durante todo o processo criativo, tiveram raros momentos de descontração. Por outro lado, Diana e Nathana continuavam se divertindo, principalmente, com a falta de destreza e habilidades de ambas com algumas práticas manuais. (PESQUISADORA B, RELATÓRIO, OFICINA 6)

Os registros de nossa pesquisadora B foram corroborados pelas imagens dos vídeos, os quais registram uma mudança na dinâmica espacial do grupo, primeiro com a chegada de Nathana e depois com a entrada de Diana. São as novas integrantes que se levantam, se direcionam à mesa de materiais e junto com Giovana que começam pensar no tabuleiro do jogo, enquanto Márcia permanece sentada:

Diana e Nathana foram as responsáveis por colar os quadradinhos do tabuleiro. Ambas estavam encantadas com que estavam fazendo. E Nathana comentou: “estamos aprendendo isso agora. *Tá* tão bonitinho! Acho que vou levar pra casa.” Nathana fez ainda, os pinos (cones) com *colorset*, grampeando. Porém, como o jogo foi pensado para criança, teve o cuidado de cobrir com uma pequena tirinha de papel o grampo que ficou à mostra. (PESQUISADORA B, RELATÓRIO, OFICINA 6)

É curioso notar, que mesmo com novas integrantes, Giovana continua a direcionar suas perguntas à Márcia, a consultando sobre todas as soluções dadas, buscando manter o jogo sob domínio delas, sem grande interferência das demais. Como observado no breve diálogo sobre as cores a serem usadas no tabuleiro:

Giovana: Que cor, Márcia?

Márcia: As cores primárias: amarelo, azul e vermelho.

Outro ponto a ser destacado foi quando a Giovana pediu a Nathana uma sugestão para o nome do jogo, e ela sugeriu “Jogo dos bons costumes”, que segundo a Giovana foi uma alfinetada no mesmo. Não sei se houve de fato, uma intenção de “agredir” a proposta do jogo criado por Giovana e Márcia, mas acredito que se a Diana e a Nathana tivessem participado desde o início, talvez a proposta pudesse ter sido outra, ou as perguntas pudessem ter sido feitas de outra maneira. (PESQUISADORA B, RELATÓRIO, OFICINA 6)

De fato, havia muito acontecendo na dinâmica do grupo, sendo visível o desconforto de Márcia e Giovana. Era como se preferissem continuar lutando sozinhas a obter outros olhares e soluções para o que construíam, preferindo evitar as críticas e a perda do controle. Diana e Nathana rapidamente entram para colaborar com o que faltava ser realizado, demonstrando

grande proatividade. Já Márcia continuava em sua cadeira, se torcendo para visualizar o tabuleiro que era confeccionado na mesa as suas costas, conforme imagem abaixo:



Figura 73: Jogo 01 - processo de construção
Fonte: Dados de pesquisa

Como registrado, há a discordância de Nathana sobre o teor das perguntas produzidas e o comentário feito à cerca do título do jogo expõe o fato, mas a mesma também entende que não deva interferir tanto em algo do qual não participou desde o início não dando prosseguimento aos seus comentários apenas quando questionada. No momento final, com a discussão sobre o processo de confecção do jogo, foi possível chegar a algumas conclusões:

- Giovana e Márcia não se deram conta de sua paralisia durante tarefa, inclusive não foram capazes de reconhecer o conservadorismo identificado por Nathana nas perguntas, ao nomeá-lo de “Jogo dos bons costumes”;
- As adaptações feitas em algumas perguntas do jogo foram motivadas pelos questionamentos de Diana e Nathana, as quais não entendiam ser adequadas algumas respostas, pois não consideravam as múltiplas identidades e realidades;
- Diana e Nathana não foram capazes de se sentir “donas” do jogo, não tendo feito grandes comentários sobre o processo construído, apenas Giovana e Márcia compartilharam sobre o processo para o coletivo.

No início, Giovana afirma ter sido fácil chegar na ideia do jogo, afirmando ter sido “pá e pum”. Em seguida, fala da dificuldade de lidar com os conceitos já observada em campo pelos pesquisadores e registrada por mim, na dificuldade em lidar com a etapa de organização (PAÍN, 2008). As falas de Giovana e Márcia dizem muito sobre suas formas de pensar sobre o jogo e

o mundo. Giovana percebe que não poderiam pensar apenas na realidade delas, que “tem que ampliar” para que o jogo fosse possível para todos, não apenas para uma pequena parcela e que isso trouxe alguns “desesperos pelo caminho”.

Em seguida, Márcia revela dificuldade em lidar com o diferente, o estranho, o imprevisto, a mudança e sua preferência por elementos que sejam capazes de conferir a rotina, a falta de surpresa e o tradicional, como quando relata seu desconforto sobre, por exemplo, a nova “configuração de família”. As falas proferidas chegam a externar o entendimento de senso comum como sinônimo de verdade e a crença na existência de uma normalidade, como em “a gente tentou buscar o senso comum”, e “está cada vez mais difícil ter que lidar com ele de uma forma tradicional, de uma forma... normal”. Esta constatação chama a atenção por estar desconectada das discussões que vem sendo realizadas pelo campo educacional, seja pela academia ou por muitas escolas, as quais direcionam para a construção do respeito pelas diferenças e do multiculturalismo como premissa educacional e social (CANEN; SANTOS, 2009):

Giovana: É porque em casa a gente tem mania de inventar as coisas. Quando a gente tem filho fica mais fácil. Pelo menos a ideia surgiu de uma forma muito simples, assim. Foi pá e pum. Agora, colocar em prática os conceitos, aí a gente teve alguns **desesperos pelo caminho**. De como vai fazer para trabalhar todo o universo. Porque quando você pensa em uma coisa, você pensa sobre a sua realidade. Só que você não pode pensar sobre a sua realidade, **você tem que ampliar**. E, aí quando você amplia, aí pronto! Eu não vou conseguir cobrir tudo que eu preciso, né !?

Márcia: Eu até comentei com ela [Giovana], e que esse jogo devia ter, a gente tem que aprender até a falar. Como a gente deve fazer com as crianças hoje em dia. Eu falei com ela de uma inquietação que eu tenho tido....Que é sobre essa **configuração de família**. É uma coisa que tem me chamado muito atenção e que confesso que tem me incomodado. Porque eu tenho uma dificuldade muito grande de sair da rotina, do tradicional, eu tenho muita dificuldade de lidar com...Porque tudo agora... eu não sei como falar...

Márcia: A gente tem que lidar com isso, de lidar com certos conceitos que a gente aprende e que **a gente tentou buscar o senso comum**, mas hoje até o senso comum está sob juízo. Assim, de uma forma hoje em dia não tem mais senso comum! [afirmação taxativa] O que é na casa de um é na casa de um, o que é na casa de outro é na casa de outro. **Não é que não exista o senso comum, mas está cada vez mais difícil ter que lidar com ele de uma forma tradicional, de uma forma... normal**. O que é normal? O que é normal? [docente faz caretas e gesticula acima da cabeça] **Então esse jogo trouxe essas dúvidas**.

As afirmações de Márcia demonstram o que já fora afirmado por Huizinga (2012), o jogo é representação, sendo assim, todo jogo significa alguma coisa, está ligado a algo que não o próprio jogo, parte da manipulação de certas imagens da sociedade, ou aspecto dela. As dificuldades e dúvidas das docentes, reproduzem um pedaço da realidade e toda a sua complexidade: o ser politicamente correto, ético e construir um jogo capaz de servir a todos, foram os obstáculos. Desafios semelhantes são enfrentados todos os dias pelos professores em

suas salas de aula, quando buscam agir respeitando as diferenças e as singularidades de seus alunos. Diante o exposto, chego à conclusão que o desconforto registrado não fora causado apenas pela chegada de novas integrantes, Nathana e Diana. Travava-se um impasse ético, no qual Giovana e Márcia foram obrigadas a reconhecer a inexistência de uma verdade única, de uma resposta correta, ou de qualquer coisa que fosse entendida como normal e senso comum. Esta análise é corroborada pelo questionamento de Márcia: “O que é normal? O que é normal?”. Assim, Giovana e Márcia precisaram se despojar de seus preconceitos e olhar para si antes de poderem ir a diante com seu jogo. Estavam expostas, passaram por um intensivo processo de reflexão e autoformação (JOSSO, 2004). Em seguida, outros elementos apresentados pelas docentes também merecem destaque:

Giovana: Uma coisa interessante, eu comecei com a Márcia. E a gente tem a mesma característica. Apesar de sermos bem diferentes, a característica que ambas temos, é **cartesiana** [movimento com a mão em forma de faca que corta]

Márcia: Cartesiana [risos]

Giovana: **E quando se trata de criatividade, isso de certa forma foi um facilitador para o tradicional. Para o que a gente considerou tradicional.**

Camila: O que vocês consideram tradicional?

Giovana: Até...Até... A gente... [gagueja]. Até a frase que a gente usou no começo foi o senso comum. Então, você em determinado objeto, a gente olha e a gente pensa em que? Em determinada coisa. E essa coisa a gente seguiu. Por sermos cartesianas, tradicionais em alguns aspectos, a gente acabou tendo um...

Márcia: Facilitador...

Giovana: Exatamente.

Márcia: É **como se colocasse uma forma, vai por aqui** [movimento com as mãos seguindo um caminho]. Vai por aqui [muda de direção com as mãos] e por aqui.

As falas de Giovana e Márcia dialogam com os trechos já apresentados e revelam mais sobre essas docentes. Ao se definirem como cartesianas, eu acredito que elas estejam querendo se definir como excessivamente racionais e metódicas, o que para a confecção da tarefa foi entendido por elas como positivo e facilitador para o tradicional. Ao mencionarem, mais uma vez, o senso comum e a existência de uma forma, fazem referência à ideia de verdade, à existência de uma resposta desejável e de um olhar “normal” para lidar com os objetos escolhidos e com as situações da vida. Não compreendem, portanto, o adjetivo dado por elas a elas como negativo ou pejorativo.

Márcia, como já apresentado em outras oficinas, possui dificuldades em lidar com seu espaço de criação e em se reconhecer como autora. Porém, é a primeira vez que Giovana

demonstra ser tão fechada e conformada a uma realidade previsível. De fato, na oficina 04, algo semelhante foi apontado, em relação à sua não reflexão e à utilização de afirmações do senso comum⁹⁷, mas nada como o exposto nesta oficina. Mais do que isso, as falas das docentes demonstram orgulho do fato. A meu ver, são exatamente o excesso de cartesianismo e a busca por uma concepção de verdade, relacionada ao tradicional que dificultaram o cumprimento da tarefa. Para Torre (2008), a supervalorização da objetividade e o condicionamento às pautas de conduta sociais, com o conformismo de pautas de normalidade, se configuram como bloqueios sociais à criatividade. Deste modo, é exatamente o valorizado por elas que as aproximam da não criatividade, limitam, enquadram, as fazem deixar de fora o que não é entendido como normal, promovem exclusões e externam preconceitos. São premissas as quais não foram entendidas como democráticas, criativas e de respeito às diferenças, tendo causado certo incômodo em alguns docentes e registros nos relatórios da pesquisadora B:

Acredito que de modo inconsciente, ela [Giovana] mostrou-se como de fato é, “uma pessoa cartesiana”, e que não consegue se libertar e fazer diferente, sendo “obsessiva compulsiva com coisas simétricas”, palavras ditas por ela mesma.

Márcia revelou que ela e Giovana tiveram muita dificuldade, para pensar sobre as perguntas do jogo que criaram, por se considerarem tradicionais e terem dificuldade de sair da rotina. No entanto, ao tentar explicar as razões para tal dificuldade, **sua fala a mim soou preconceituosa, principalmente, no que diz respeito à questão do lidar com as novas configurações de família, e como abordar tal assunto com as crianças.**

A princípio entendi o termo “colocar numa forma”, no sentido de delimitação, porém, diante da sua própria colocação, de ser uma pessoa tradicional e com dificuldade de sair da rotina e de lidar com alguns conceitos, **pensei se isso, inconscientemente, de alguma maneira, não traduz seu pensamento e reflete diretamente na sua própria prática educativa?**

(PESQUISADORA B, RELATÓRIO -OFICINA 6)

A questão colocada por nossa pesquisadora B, deixa em aberto a questão: seriam as dificuldades encontradas por Márcia para sua colocação profissional apenas causadas pela ausência do curso de formação de professores? Ou sua forma de pensar e lidar com o novo, o desconhecido, o fora da norma, do padrão e o imprevisível, como a situação relatada na oficina 02⁹⁸, os maiores desafios para a sua prática?

⁹⁷ Ver subseção 4.1 e análises da Figura 62.

⁹⁸ Cena relatada por Márcia sobre sua paralisia no palco quando teve seu personagem trocado, ver subseção 3.2.2.

5.1.2. Jogo 2: Objetivamente

O segundo jogo foi pensado por Luana, Manuela e Matina e utilizavam os seguintes objetos: óculos, carteira, álcool gel, desenho de aluno, comida e celular (Quadro 50).

Regras do Jogo: OBJETIVAMENTE
Os jogadores se dividirão em 2 grupos com 2 a 5 participantes cada. A cada rodada um participante de cada grupo, alternadamente, jogará o dado, escondido do restante do grupo, e um objeto a ser utilizado será escolhido. Depois, esse mesmo participante sorteará uma carta com uma tarefa que deverá ser executada para seu grupo descobrir qual foi o objeto selecionado. Caso o grupo acerte o objeto, ganhará um ponto; se errar, não ganha ponto. A vez passa para o participante do outro grupo e assim sucessivamente.

Quadro 52: Regras do jogo 02

Fonte: Dados de pesquisa

Desde o início da tarefa, Luana e Manuela trabalharam de forma colaborativa em direção à construção de seu jogo. Diferente do grupo anterior, que começou pelo registro das regras, este grupo iniciou com a confecção das peças a serem utilizadas. Na gravação da atividade é possível observá-las durante boa parte do tempo elaborando um paralelepípedo de papel decorado posteriormente com desenhos dos objetos escolhidos por elas. A função da caixa retangular era funcionar como dado. Duas questões que denotam um erro de planejamento das docentes merecem ser destacadas: os desenhos foram feitos depois do dado de papel estar pronto, o que acabou amassando o sólido e consequentemente deformando o dado; segundo, as dimensões do paralelepípedo dificultavam o ato de girar o dado, que sempre caía com as duas faces maiores para cima. Era um dado que não funcionava como dado, porém, estas não foram questões para elas até a chegada da docente Matina ao grupo. Sobre o dado segue a imagem e os seguintes diálogos:



Figura 74: Dado feito de papel
Fonte: Dados de pesquisa

Matina: Você pode fazer o que você quiser? Mesmo dizer que isso é um dado?

Jonathan: Eu sou neutro!

Matina: Pode?

Jonathan: Eu sou neutro.

Matina: Pode?

Jonathan: Eu sou neutro.

Manuela: Tá, obrigada! [risos]

[...]

Vicky: O dado pode ser de qualquer jeito [e joga o dado na mesa]

Matina: Não é dado [gesticula argumentando]

Vicky: Se você consegue colocar em pé. [joga o dado que cai deitado]

Vicky: Se você jogar, ele nunca vai cair nessa posição. [com a face menor voltada para cima]

Vicky: Ai, vocês criam uma regra para isso. Por exemplo, se cair duas vezes óculos você faz alguma coisa.

Vicky: Se cair duas vezes a área maior, corresponde a um objeto da lateral e assim por diante.

Os diálogos apresentam os questionamentos de Matina em relação ao ‘dado’ confeccionado, nosso primeiro pesquisador opta por não tomar partido de nenhum lado, deixando que o grupo encontrasse soluções para seus próprios impasses. Como a ação não surte resultado, e o objeto continua sendo o foco da conversa, nossa coordenadora se dirige às docentes com o intuito de entender o ocorrido. A interferência da pesquisadora visava colaborar para a visualização de soluções que não incluíssem o descarte do dado e, assim, Luana e Manuela precisassem abrir mão de sua produção mesmo o dado não sendo o ideal (com lados de igual superfície).

Como observado no vídeo deste diálogo, Luana passou o tempo dessa conversa digitando no celular e alheia à discussão. Acredito que a docente agiu dessa forma por ter sido ela a executora do paralelepípedo de papel questionado por Matina e por estar contrariada ou envergonhada, preferiu se esconder, mesmo que por alguns minutos, no celular. Em seguida,

Manuela brinca com o dado, experimentando possibilidades, enquanto começavam a registrar as regras do jogo. Porém o dado continua o centro das conversas:

Matina: O que um dado faz? [pergunta baixo para Luana e Manuela]
 Luana: O que um dado faz, gente? Qual a função do dado? [aumenta o tom da voz]
 Matina: O que um dado faz? [fala alto]
 Matina: Sorteia???
 Luana: Sem nenhum critério...
 Matina: Qual é o verbo? Dar?
 Matina: Tem um dado e um objeto é o que? Escolhido? Sorteado? Não sei...
 [continuam escrever as regras]

Por fim, as docentes acabaram optando por produzir outro dado, Matina procurou a planificação na internet, e mesmo achando complexo resolveu, com anuência do grupo e deixando de lado a solução proposta por Vicky, produzir um novo dado para o jogo.

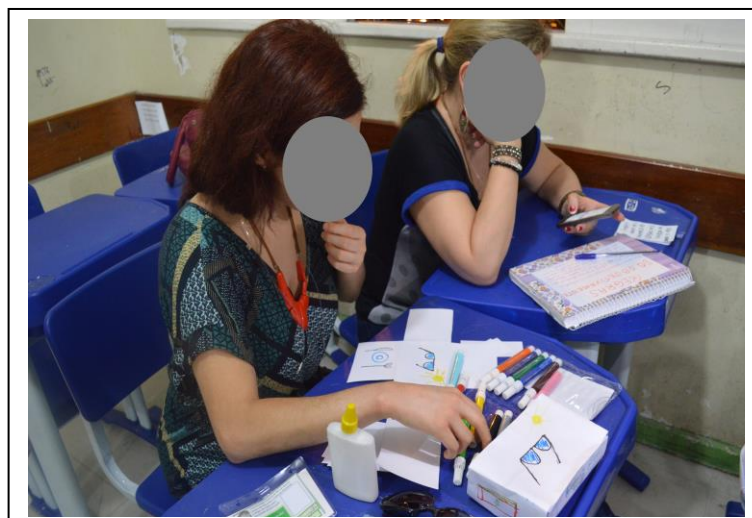


Figura 75: Dados produzidos pelo grupo
 Fonte: Dados de pesquisa

Sobre o processo de construção de jogos, Manuela compartilhou com o grupo sua experiência e ressalta o tempo, a insegurança do material e o medo de dar errado como os grandes obstáculos vividos, apesar da sua experiência com desenvolvimento de jogos:

Manuela: Eu tive fazendo uma matéria, de fazer um jogo também. Mas, aqui eu achei bem mais difícil que tinha **a questão do tempo**, pelo fato de não ser da minha disciplina. De eu ter que fazer junto com ela [Luana], né!? E a **insegurança do material**. De fazer tudo na hora e com medo de dar errado. Aí, a gente vai vendo e vai vendo e o negócio vai fluindo, né!? É isso!

5.1.3. Jogo 3: Corre-Corre

O jogo “Corre-Corre”, produzido por Bernardo, Bruna e Isadora, possuía as seguintes regras:

Regras do Jogo: Corre-Corre
<p>Objetivo: Divertir-se com o corre-corre do cotidiano.</p> <p>Regras: Os jogadores terão que tirar pedra, papel e tesoura para saber quem jogará, isso a cada jogada.</p>

Quadro 53: Regras do jogo 03

Fonte: Dados de pesquisa

Por meio dos vídeos, foi possível observar que Bernardo começou a atividade buscando soluções próprias de forma isolada, sem estabelecer diálogo com Bruna. Porém, aos poucos o docente vai permitindo participações da colega, sendo a partir delas que as trocas se estabelecem, até que Bruna diz:

Vamos olhar para os materiais aí a gente pode pensar em uma outra coisa. Como são elementos do dia-a-dia, água, celular, o fone, o cartão. A gente pode pensar em um jogo onde a gente possa encontrar esses objetos. Os objetos cotidianos com a pessoa e ela escrevendo a sua história. (BRUNA, OFICINA 06)

Dessa interferência, se estabelece um novo jogo. Desta vez, baseado no diálogo e na troca e não apenas nos pensamentos de Bernardo. Justifico o observado, a partir de Vial (2015, p. 28):

é possível, é provável, que na origem de cada jogo haja uma iniciativa individual. Mas, devemos dizê-lo: por mais que busquemos em nossas memórias, nunca vimos a criação de um jogo, pois esse se afirma apenas quando essa imitação individual, sem dúvida enriquecida por outras pessoas, é adotada em grupo.

Isadora chega no início da atividade, ainda sendo possível a incorporação de seus objetos ao jogo. Para a estrutura, os docentes resolveram construir um jogo de tabuleiro a partir de um percurso com obstáculos, próxima à ideia de jogo trilha, na qual teria um desafio a cada casa. Segundo os registros de nossa pesquisadora B:

Bruna disse que pensou os objetos fazendo parte do circuito, e que os pinos seriam criados com o material disponibilizados na mesa. Exemplificou seu pensamento: Bilhete único – avance duas casas; cartão vermelho – volte tantas casas. Bernardo gostou da ideia. A partir daí, pensaram em como construir o tabuleiro, se desenhando ou usando fita. (PESQUISADORA B, RELATÓRIO, OFICINA 06)

Sobre o processo de pensar o jogo, é interessante mencionar que Bernardo, enquanto trocava ideias com suas colegas de grupo, segurava uma bolinha verde de massagem, a qual esteve apertando durante todo o momento, só tendo a largado quando foi necessário

confeccionar o jogo em si. Segundo as anotações de nossa pesquisadora B, essa ação “pode ser um hábito, que eu só tenha observado hoje ou talvez, atividades que exija demais dele, seja uma válvula de escape, uma atitude antiestresse”. O caminhar de Bernardo junto à tarefa foi algo bastante observado nesta oficina. Sua postura, calma e serena, sem grandes preocupações com o tempo da atividade e sua abertura para a troca e o diálogo com o grupo foram registrados em diversos momentos. Esta análise se contrapõe à postura questionadora e quase aflita do docente nas outras oficinas, que por buscar constantemente respostas parece carregar em suas costas o peso do mundo. Como registrado,

Pela primeira vez, percebi o Bernardo envolvido de fato com uma atividade da oficina. Acredito que pelo desafio da proposta, já que o mesmo afirmou em vários encontros gostar de desafios. No entanto, essa era uma construção coletiva, portanto, embora inicialmente tenha chamado para sim a responsabilidade pela criação do jogo, [Bernardo] teve que abrir espaço, para ouvir as colegas e aceitar outras propostas, sem perder a motivação para a atividade. (PESQUISADORA B, RELATÓRIO, OFICINA 06)

A postura de Bruna também merece destaque. Nesta oficina, talvez seja a primeira vez que sua ação é vista e sua voz ouvida. Sua tarefa 01 também foi bastante explorada por esta tese, por sua riqueza de dados sobre a construção de um ambiente suficientemente bom pra ensinar e aprender, porém, em sala Bruna buscava não ser notada⁹⁹.

O grupo seguiu dividindo as tarefas para concluírem o jogo, conforme registrado pela pesquisadora C:

Isadora ficou encarregada de desenhar o circuito do tabuleiro, enquanto Bruna e Bernardo pensavam o que escrever em cada casa do jogo, bem como definiam o nome do jogo, os objetivos e as regras.

Decidiram que o objetivo do jogo era divertir-se com o corre-corre do cotidiano. Sendo assim, o jogador deveria explorar e se divertir.

(PESQUISADORA C, RELATÓRIO, OFICINA 06)

Sobre o processo vivido, as indagações acerca da tarefa solicitada e sua relação com sua realidade pedagógica, Bernardo se colocou ao grupo, como no diálogo transcrito dos vídeos.

Bernardo: Eu constantemente me vejo **nessa situação de ficar meio que me virando**, principalmente, quando eu planejo alguma coisa e acaba usando o máximo daquilo que eu tenho no meu espaço [indica a cabeça]. E aí, sempre, arrumaram a sala de material, os cones de ontem, hoje não estão mais. A bola que tinha sumido há duas semanas já apareceu. Sempre tem alguma coisa assim. O outro professor resolveu fazer uma atividade, sem ter combinado comigo, naquele espaço que eu uso para o trabalho. Choveu! **Aí, nessa coisa de lidar com a criatividade, ou ao que parece a**

⁹⁹ Esta análise já foi iniciada na oficina anterior, sobre sua atuação na construção do objeto (OFICINA 05, ver subseção 4.2.1).

invenção da solução para aquele problema, tem a ver com ser rápido. E, hoje, apesar de você ter dito, vocês tem 40 minutos para fazer, **eu não me prendi ao tempo.** E, aí, por **eu não estar pressionado, a coisa assim, foi aparecendo um monte de possibilidades.** No início, aquilo estava bem mirradinho e aí foi aparecendo [gesto com as mãos de algo crescendo]. **E aí, a gente se desgarrá um pouco dessa pressão de ter que fazer algo. Para deixar a coisa fluir mais.**

Camila: Você acha que isso é positivo? Se desprender do tempo?

Bernardo: Com certeza! Flui... Surge muito mais coisas do que se tem, sem dúvida! Muito! **Você até brinca, você se diverte, fica mais à vontade. Isso é uma sensação.** Eu me permiti não me preocupar com o resultado, sabe!? **Vou brincar!** E aí, a gente começou a criar um monte de coisas, começou por uma coisa que mudou por completo. **Aí é bem mais leve.**

Trago na íntegra as falas do docente por acreditar na relevância delas para a discussão à cerca da criatividade, do ato criador e da utilização do espaço potencial propiciado pelo brincar. Ao se desprender do tempo, que seria para Bernardo e citado por outros grupos como um limitador e, portanto, algo negativo e foco de pressão, o docente se permitiu brincar e, ao brincar, ‘tudo flui’ e fica leve e divertido. Ao se abrir para lidar com a transicionalidade e experimentar uma vivência criativa, Bernardo e suas colegas ampliam a variedade de respostas e soluções, transformando a tarefa em brincadeira e o jogo em realidade. Para Fernández (2010, p. 95), “Jogar-brincar não supõe excluir a realidade ou negá-la”, está em lidar com o desejo de transformar o que está sendo dado, em permitir que o medo, o sofrimento e fatores como o tempo sejam paralisantes e dificultem o brincar.

Cabe destacar que o processo descrito por Bernardo é bastante diferente do processo observado no Jogo 01, no qual Giovana e Márcia lutam para vencer os diversos obstáculos de construção do jogo de maneira pragmática e racional, sem vivenciar o brincar e o criar de maneira leve. Prova disso, é o registro feito das expressões de tensão das docentes (GIOVANA E MÁRCIA) em contraposição às posturas de Diana e Nathana, as quais conseguiram, mesmo estando no mesmo grupo (GRUPO 01), lidar de maneira mais confortável com o processo. Justifico a afirmação a partir do trecho abaixo:

[Diana e Nathana agiam] sempre com leveza, descontração e bom humor. Em contrapartida, à seriedade da Márcia e da Giovana sendo raros os momentos de descontração. Diana e Nathana continuavam se divertindo, principalmente, com a falta de destreza e habilidades de ambas, para com algumas práticas manuais. (PESQUISADORA B, RELATÓRIO, OFICINA 6)

Para Fernández (2010), a alegria está em reconhecer a possibilidade de mudança e mudar, sendo esta a força que aproxima o indivíduo de sua potência criativa. O humor é, por sua vez, alimento da autoria de pensamento, do espaço do pensar e do brincar. É deixar espaço para que o outro também esteja e com o outro possa aprender. Pois, para a autora, “uma

professora ou um professor sem senso de humor poderá educar, mas dificilmente conseguirá ensinar. Já que, ensinar é possibilitar espaços de significação. Promover perguntas e possibilitar identificações, investir o outro do caráter do sujeito pensante.” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 142-143), e a alegria e o senso de humor favorecem a tarefa.

Retomando os relatos do grupo 03 sobre a construção do jogo, Bernardo segue analisando o processo vivido em diálogo com o contexto pedagógico, com a flexibilização do planejamento, os tempos e espaços docentes e a importância da construção de vínculo com os alunos:

(...) Entrando pelo olhar estritamente pedagógico, do que se faz, o **planejamento é sempre flexível né!? Você [Camila] no seu planejamento flexibilizou um tempo maior porque hoje a chuva pegou muita gente. E, como o planejamento é sempre flexível, talvez a gente relaxe um pouco mais com o que você se propôs para aquele dia. Se você não fica tão focado naquele objetivo, entendendo a coisa como um todo e que o processo não se esgota, naquele dia, naquela aula, naquele instante, naquela proposta daquele dia. A coisa fica mais fluida, ela dá tranquilidade que senti por não me prender muito ao tempo.** Talvez isso seja uma situação bem complexa, como você faz com o seu coordenador? Como você faz quando você vê seus alunos com aquela prática que não tem muita relevância? Por que a coisa toda é sempre muito maior, não é só aquele instante, envolve um processo de construção. Você mostra que você sabe aquilo que você se propôs a fazer, então ele [o coordenador] não vai ficar falando. **Os alunos, quando você já tem uma relação de confiança e interação com eles, eles se entregam para uma coisa que aparentemente não tem muita relevância, mas eles se entregam e confiam naquele que conduz o processo e tudo vai tranquilo,** enfim. Mas, eu não consigo fazer isso todo dia não, mas quando isso acontece dá uma sensação muito boa. (BERNARDO, OFICINA 06, 2016)

A partir da fala é interessante observar como Bernardo consegue transpor a experiência vivida com a construção do jogo ao fazer pedagógico. O docente destaca a flexibilidade como algo positivo, mas que só é efetiva quando há a consciência dos objetivos pedagógicos pretendidos e a compreensão que de que a atividade, a aula, é parte de um todo. Outro fator, mencionado por Bernardo, como sendo de grande peso para a fluidez do processo de ensinar e aprender é a existência de vínculo entre professor-aluno, a qual garante para ele a tranquilidade e a felicidade necessária.

5.1.4. ‘Ninguém quer ser um Severino’ – limite e espaço na trajetória docente

Durante o momento de análise da oficina 06 pelos participantes, surgiu um relato de Márcia sobre uma professora por ela conhecida. Essa personagem, intitulada por ela jocosamente de “professor Severino”, será apresentada aqui pela identificação dos docentes com a cena, causando risos e espantos. Além disso, são abordadas as temáticas: exercício da docência, criatividade e os conceitos de limite e espaço (WINNICOTT, 1965; DAVIS, 1982).

Ressalto que este recorte dos dados emerge do campo em nível secundário de análise (BARDIN, 2011).

O uso da palavra Severino como um adjetivo para a professora, chamada de “professora Severino”, faz referência a um personagem da televisão interpretado pelo falecido ator Paulo Silvino no programa Zorra Total da Rede Globo de Televisão. Severino era um porteiro conhecido como ‘quebra-galho’, sempre requisitado e utilizado a todo o momento para as mais diversas tarefas. O sucesso do personagem e o bordão “Ô, Severino!” justificam a associação de Márcia ser prontamente compreendida pelos demais docentes que passaram, também, a se referir à docente da história, como, “professora Severino”. Abaixo segue o relato:

Márcia: Em um dos cursos que eu fiz, teve uma professora que chegou e falou assim, sobre essa coisa de morar perto do trabalho. No final do ano, é que os outros professores não curtiam muito isso [dela morar perto do trabalho], porque no final sentiram que ela era acolhida por todas as turmas que já sabiam que ela ia estar lá. E, **no final do ano, todas as turmas quiseram homenagear só aquela professora.** Então, ela mesma quando contou, parece assim, que **ela mesma não sabia que era tão importante naquela escola.** Porque ela pensava assim: lá vou eu de novo. **Para ela, ninguém reparava nela, só na hora do ‘incêndio’.** Então, quando todos a homenagearam, foi uma guerra de egos no colégio, foi inimizade para o ano inteiro. **No ano seguinte ela deixou de ser o ‘Severino’ da escola,** por causa disso, então.

Márcia: O mais grave na situação dela é que antes dela ser o Severino da escola, **era o primeiro ano dela naquela escola.** E, **no ano seguinte, ninguém faltava mais.** Como assim, chegou e vai sentar na janela?

Camila: Ela trabalhou bastante para ter esse tipo de reconhecimento.

Matina: Aí, é a fala de quem está do outro lado. A de quem se reconhece como o recruta do Severino. **Eu sou o recruta do Severino, eu trabalho na coordenação, então, faltou, sempre tem um que falta.** Escola pública não adianta, todo o santo dia que tiver aula, os 200 dias letivos do ano, tem um doente naquele dia [que falta]. E, assim, **eu garanto a você que o Severino não é o Severino porque ele quer.** Essa aí, provavelmente, é o primeiro ano dela, tem que mostrar que ela faz o serviço, ela tem que mostrar quem ela é. Você pode ir? [Cara de afirmação] Você pode ir? [cara de afirmação]. Olha aqui um que sempre ia [aponta para Bernardo] **Ele sempre ia...** não era? [Bernardo balança a cabeça afirmativamente]. Não tinha uma vez que ele dissesse não. E, tem aqueles, que sempre dizem não. Aquela pessoa que nunca pode. Tem uns que sempre podem e os que nunca podem, e isso assim, é mais que merecido mesmo. **É bom para os outros verem porque o Severino não vira o Severino porque ele quer e não ganha o carisma das pessoas porque ele pede.**

Márcia: O que chama à atenção da fala dela, é que ela não parecia [pensar] vou formar meu terreno. Ela falou assim, não tinha para onde correr mesmo, então vamos embora! A surpresa dela foi o maior que a dos outros. E ela mesma não esperava. Ela chorou em bicas.

A situação em pauta fala de questões relacionadas ao reconhecimento, ao sucesso profissional e ao limite dessa ação. Em amplo espectro, falam de histórias de vida que promovem a reflexão, a autoformação e a *construção de espaços de escuta e reflexão docentes*. Por ser nova na sua escola e morar perto, a docente Severino se via na função de cobrir as possíveis faltas e dar conta do trabalho dos demais. Por não ver outra opção, como dito por

Márcia, “não tinha para onde correr”, ela cumpria suas funções de “tapa-buraco”. O interessante é observar que, muito provavelmente, esta docente realizava suas atividades com empenho, zelo e dedicação a ponto de ser homenageada por todo o corpo discente no fim do ano. Outro aspecto interessante é o fato de que a própria ‘Severino’ não tinha consciência de sua importância para a dinâmica escolar e para os alunos. No caso específico da escolha dos homenageados, o sucesso ou o fracasso docente eram medidos pelo reconhecimento dos alunos. Talvez, mesmo sem querer, a docente em questão tenha ido além de suas funções, tenda dado mais aulas do que devia, mas porque entendeu ser necessário, por fazer o que a direção pedia, por não querer que uma turma ficasse sem aula quando ela estava ali para ajudar. Não porque ela gostava de estar com todas as turmas da escola, ou ser requisitada para qualquer tarefa a qualquer hora. Era o primeiro ano da docente naquela escola, se tratava de seu momento de inserção profissional.

Para Eddy (1971 apud TARDIF, 2014), os professores novatos acabam percebendo logo, em sua inserção profissional, que devem conformar-se com as regras impostas pela administração, que a cultura escolar é passada pelos professores mais antigos os quais transmitem as normas e a hierarquia informal presente entre os professores, da qual os mais novos se situam na parte mais baixa.

Em seguida, Matina expõe ao grupo seu ponto de vista sobre a questão, sendo ela, por sua função de coordenação, a “recruta de Severino”, analisa “o Severino não vira o Severino porque ele quer e não ganha o carisma das pessoas porque ele pede”. Deste modo, é possível perceber a conformidade com as regras institucionais e o reconhecimento tido, como consequências não medidas pela docente.

Sobre o fato é interessante observar a postura dos demais professores, os quais se viram postos em cheque diante a aceitação da professora ‘Severino’, que mesmo sem saber e querer cruzou o espaço alheio ao ser a única homenageada. O ego ferido dos docentes permitiu, mesmo que pelos motivos errados, que não fosse mais necessário que a docente ‘Severino’ continuasse a exercer mais do que deveria. No próximo ano, os outros docentes também passariam a se esforçar em busca do reconhecimento dos alunos e da direção, cumprindo suas tarefas e redefinindo os espaços e limites permitidos à docente, agora, ‘ex-Severino’. Seus pares não permitiriam que ela continuasse “sentando na janela”.

Camila: Ai, você falou, no ano seguinte foi diferente. Aí, esse diferente, eu vou chamar de limite. A gente ao longo da nossa vida profissional, a gente acaba definindo os nossos limites. Até onde você vai, até onde você pode ir, até onde você quer ir.

Isadora: Isso é muito importante!

Camila: Isso é muito. Ou é o limite dado pelo outro, mas o limite precisa existir. Ele precisa existir para a saúde do indivíduo, para a saúde do profissional, do ambiente em que ele se encontra.

A conversa continua a partir da ideia de que, por mais necessária que seja a flexibilidade em diversas instâncias da vida, o limite também é necessário. É no entre dado pelo limite que há espaço para uma vivência criativa. Como experimentado na construção dos jogos, um fechamento era necessário para a existência do jogo, caso contrário não haveria criação, mas um emaranhado de coisas sem definição. O ponto final define a existência de algo no limite construído. Pois para Winnicott (1983), a espontaneidade só tem sentido se o ambiente possui limites definidos, sendo o conteúdo significado pela forma. A partir do autor e da ideia de um desenho de rabiscos, Davis (1982, p.160) afirma:

Aqui podemos compreender o espaço como o lugar onde existe o conteúdo do desenho – onde os prazeres primitivos e o frescor do sentimento têm oportunidade de revelar-se na ideia que é expressa. E podemos tomar os limites deste espaço como sendo os controles auto-impostos que colocam os prazeres e os sentimentos a serviço da expressão da ideia – que lhe dão forma e, portanto, significado.

A questão do limite também está relacionada, como dito por mim aos docentes, à compreensão de indivíduo, a constituição do *self* e ao caminhar rumo à independência relativa. Compreender onde termina o “eu” e começa o “não-eu” fazem parte desse processo. O mesmo pode ser dito no que se refere às histórias de vida desses sujeitos, os quais necessitam entender suas vontades e desejos como docente e o que eles são fora de suas profissões, de suas salas de aula.

5.2 SER UM DOCENTE CRIATIVO: O BRINCAR – OFICINA 07



Quadro 54: Oficina 07 - Mapa de Análises
Fonte: Dados de pesquisa

A oficina 07, *Ser um docente criativo*, teve como centro os *jogos* construídos na oficina anterior. Da tarefa de jogar foi possível lidar com as *regras*, o *lúdico*, a *criatividade* e a *transicionalidade* e dela foram observados o *brincar*, o *riso*, além do *desconforto*, dos *estereótipos* e dos *padrões*. A *roda de conversas* teve o *tempo aumentado*, os docentes passaram a operar na *reflexão na ação* e na *reflexão da reflexão na ação* sendo assim capazes de *saber-fazer* e de *aprender fazendo*.

Quadro 55: Mapa Oficina 07 – descrição
Fonte: Dados de pesquisa

Em meu primeiro planejamento, acreditava que na oficina 06 seria possível construir e jogar os jogos, porém diante a necessidade de ampliação do tempo para a produção e a lenta chegada dos participantes, optei por flexibilizar o cronograma. Deste modo, utilizamos um segundo encontro para jogar os jogos produzidos, pois era preciso verificar a viabilidade do jogo, se este era possível de ser jogado, se os objetivos estipulados se cumpriam e se as regras seriam suficientes para o seu pleno funcionamento. A princípio, estas parecem questões óbvias,

porém, não as são. A construção de um jogo jogável não é algo simples, como pode ser observado nos dados já apresentados na oficina 06 e os que seguem a oficina 07.

Além disso, jogos produzidos por professores que trazem consigo o olhar pedagógico, nem sempre são jogados por seus produtores os quais direcionam a tarefa do brincar aos seus alunos, sendo expectadores e não participantes do jogo. Sobre o fato, mesmo não sendo o foco desta tese, cito os trabalhos de Melo (2008), Lopes (2000), Baratina (2012) e Murcia (2005) que discorrem sobre o jogo como elemento pedagógico.

O adulto muitas vezes delega a tarefa do jogar para seus alunos e não se envolve plenamente. Porém, esquece que, “quando o educador entra no jogo, passa a ser um modelo para as crianças e observa de perto a sua evolução e o desenvolvimento do jogo” (BARATINA, 2012, p. 53). Ao jogar os docentes vivenciam as propostas planejadas, proporcionando a abertura para a criatividade, para o fazer lúdico. Jogar é colocar em cena os saberes, propiciar a aprendizagem, a construção de vínculos e o brincar (FERNÁNDEZ, 2010). Abaixo, segue o roteiro da oficina 07:

18:00/18:30 – Chegada dos participantes

18:30/ 19:15 -Distribuição dos jogos entre os grupos. Cada grupo jogará o jogo pelos outros docentes. Um observador do grupo original fará as observações sobre o jogo dos colegas.

19:15/20:15 – Adaptação das regras do jogo, caso seja necessário, pelo grupo que o jogou.

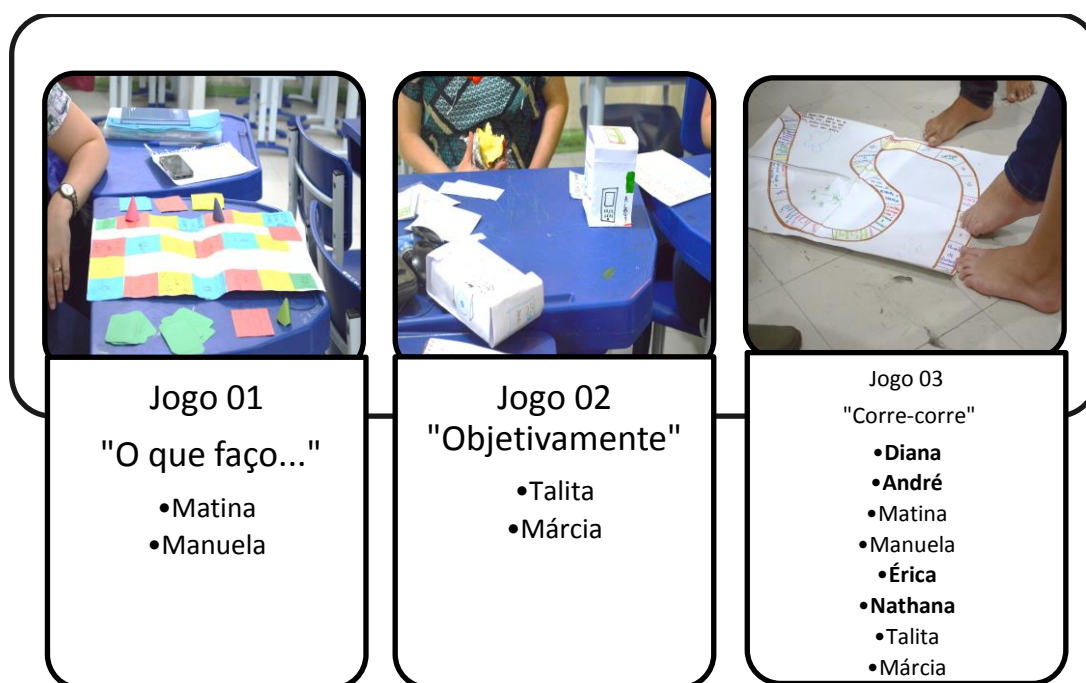
20:15/21:00 – Roda de discussão sobre os processos vividos e observações feitas na primeira e na segunda parte do jogo.

Para concretização dos objetivos dessa oficina, a proposta era que os docentes jogassem os jogos produzidos, tendo apenas à disposição os materiais produzidos para o jogo e as regras escritas. Cada grupo seria observado por um docente produtor do jogo, sendo este responsável por fazer anotações sobre o funcionamento do jogo e o uso das regras. Dessa forma, seria possível descobrir a autonomia do jogo, além de propiciar aos docentes a avaliação das atividades propostas, tornando-se observador e pesquisador de suas práticas. Porém, devido à ausência dos docentes e os atrasos de outros esta proposta não foi posta em prática da forma pensada, sendo a avaliação delegada a todos os docentes jogadores e discutida em grupo.

De acordo com os docentes presentes, começamos jogando com o jogo 01 e o jogo 02. Como não havia docentes do jogo 03 presentes optei por jogá-lo por último, pois tínhamos dúvidas em relação aos materiais necessários para o seu desenvolvimento, as regras não

listavam os materiais necessários e nenhum dos docentes ou pesquisador era capaz de defini-los com precisão. A enumeração dos elementos do jogo foi um ponto negligenciado por todos os grupos e, como percebido na prática, atrapalhava a autonomia do jogo. Assim, o primeiro ensinamento percebido por todos foi: *os componentes do jogo precisam ser descritos*.

Os jogos foram jogados pelos seguintes docentes:



Quadro 56: Jogos e seus jogadores

Fonte: Dados de pesquisa

Em seguida, as regras dos jogos foram reescritas pelos jogadores, de maneira a torná-lo mais claro e eficiente¹⁰⁰. Como o jogo 03 trouxe ao grupo dúvidas, ele foi jogado por todos e as regras reescritas pelas duplas: Diana/André e Nathana/Érica. Utilizarei para analisar os processos observados pelos vídeos, relatórios e fotos, além das falas dos sujeitos na roda de conversas após a atividade.

5.2.1 Jogo 01: “O que eu faço...”

As docentes que jogaram o jogo 01 (MATINA E MANUELA) não tiveram dificuldades em lidar com suas regras nem com os materiais disponíveis para a tarefa. Porém, apesar da clareza do jogo, sua temática foi foco de discussão entre os docentes. Este foi o primeiro registro

¹⁰⁰ O foco desta análise é o processo vivido e as percepções construídas, desta forma, os jogos e suas regras serão apresentados segundo os encaminhamentos decorrentes das conversas.

de desacordo e conflito entre os participantes e marca a tentativa de operar em torno de um tema. Em seguida, apresento em negrito os pontos de avaliação da dupla sobre o jogo:

Matina: Muito tranquilo. E **a gente não propôs nenhuma mudança nas regras**. Foi, assim, muito tranquilo. A gente só colocou algumas alterações, mas **não na regra em si**. No decorrer da brincadeira, por exemplo, para começar o jogo você tinha que tirar uma cartinha. Tá, aí nós conversamos, fomos tirando e fomos jogando. Mas, aí chegou uma hora que a gente estava muito frustrada, porque o máximo que a gente tirava era três. E olha a quantidade de cartas [mostra a mão cheia de cartas], mas não sai mais do que três!(...) Então, assim, **a gente propôs que usasse a numeração sem repetir [de 1 ao 6] ou um dado**. Porque **foi meio frustrante para a gente**. E, porque, a gente pensou que o jogo é para crianças da educação infantil ao 1º ano e a gente pensou o quanto eles também ficariam frustrados com isso.

Apesar de Matina ter dito que “não propôs nenhuma mudança nas regras”, a docente se contradiz ao sugerir a substituição das cartas de 1 a 3 por uma “numeração sem repetir [de 1 a 6] ou um dado”, justificada pela frustração sentida por elas ao sortear os mesmos números. Como solicitado, as docentes redigiram as seguintes sugestões:

- 1- Alteraríamos as cartas para 1 a 6 ou usaríamos um dado. A ordem dos jogadores se daria de forma decrescente pelo valor das cartas. Caso houvesse empate, os jogadores empatados tirariam uma nova carta.
 - 2- Faríamos mais cartas de perguntas, para não necessitar repeti-las. **Optar por perguntas que não sejam abertas/subjetivas, nem ambíguas, com respostas mais fechadas. Retirar a ideia de erro/acerto, incitando apenas o debate e o respeito às opiniões diferentes.**
- (SUGESTÕES DE MATINA E MANUELA -JOGO 1, OFICINA 07, 2016)

Em seguida, Matina discorre sobre a segunda sugestão dada, o conteúdo das cartas. Em primeiro lugar, a docente menciona a pouca quantidade de perguntas, justificada por ela mesma pelo pouco tempo destinado à produção do jogo. Em seguida, as docentes discordam da abordagem das questões, que estariam em discordância com a multiplicidade das realidades vividas pelos alunos e com a faixa etária pretendida (educação infantil e primeiro ano), devendo ser revistas para um melhor funcionamento da atividade. Há, neste momento da roda de conversa o resgate de um ponto de análise da oficina 06, a existência de um senso comum e a ideia de certo e errado. Sobre a questão, Matina revela sua apreensão:

Matina: A outra questão das cartas. Mas aí, assim, a gente achou que foi pela questão do tempo mesmo. **Eram poucas as cartas, então cada vez que você caísse em uma determinada casa, era para você pegar uma carta. Né!? Isso fica claro na instrução, só que você cai várias vezes e volta tantas casas e aí a gente teve que repetir a mesma pergunta algumas vezes. Né!? Isso pelo tempo curto que a gente teve. Porque o jogo em si teria mais cartas. Mas, o que deixou a gente mais apreensiva, foi porque o jogo é para a Educação Infantil ao 1º ano e algumas perguntas são muito subjetivas e dependem do dia-a-dia da criança, né!? [grifo nosso]**

É interessante observar que Matina busca, em seus constantes “nés”, o apoio de Manuela, de maneira a deixar claro para o grupo que sua fala reflete a discussão de ambas e

não apenas sua opinião sobre o jogo. A docente abordava uma questão delicada, pois, avaliar o trabalho de um colega nem sempre é entendido positivamente entre pares. Abaixo, Matina ilustra o conflito vivido com duas perguntas do jogo: “Quando eu acordo escovo os dentes ou tomo café?” e “Quando eu não devo tomar banho?”:

Matina: Uma das regras é... se você acertar a resposta você continua na casa, se você errar você tem que voltar o que você andou. E aí? **Quando eu acordo escovo os dentes ou tomo café?** Eu e Manuela a gente toma café para depois escovar os dentes. Aí a Isadora chegou e faz a mesma coisa. Eles dois não (Jonathan e Camila), eles escovam os dentes, tomam café e escovam o dente de novo. E aí? Quem está certo? **A gente não sabia a resposta!** E tem outra. **Quando não devo tomar banho?** Por que tem famílias que dizem que se comeu não pode tomar banho. Depois de almoçar...

Ao afirmar que “a gente não sabia a resposta”, expondo uma aparente incoerência do jogo, a qual a dupla buscava solucionar, Matina possibilita a problematização da tarefa por todos. Segundo Bleger (1993, p. 58), no grupo operativo “o nível do ‘não sei’ é atingido quando se torna possível problematizar e quando se possui instrumentos necessários para resolver os problemas suscitados”, o desdobramento da conversa explicita a tentativa dos docentes de lidar com a tarefa:

Nathana: Mas era só para trabalhar a questão da higiene pessoal, saber como eles vão compartilhar a informação deles. Tipo, ele chegou sujo da escola, passou o dia inteiro lá.

Diana: A gente queria **susitar o debate mesmo para a criança pequena.**

Nathana: E aí, os professores, **os mediadores do debate** iam direcionar. Poxa, você não toma quando volta da escola?

Silvia [pesquisadora]: Mas eu fico pensando, também, por exemplo, não tem acesso à água e sabonete.

Matina: E isso eu pensei também, mas elas colocaram na regra. Elas colocaram como importante uma observação. **Os conteúdos podem ser modificados de acordo com os conteúdos que estão sendo trabalhados. E uma outra observação: Caso a pergunta não faça parte da realidade da criança ela deve tirar outra carta.**

[...]

Diana: Como eu participei da construção do jogo, eu tinha em mente, **eu não pensei nessas cartas como estar certo ou estar errado. Porque no caminho desde o início a ideia do jogo era fazer um debate, uma conversa das crianças.** Pelo que eu entendi das regras, e agora eu estou achando estranho, será que tinha isso mesmo?

Silvia [pesquisadora]: Eu acho que é porque escreveu...

Isadora: Escreveu na regra.

Diana: Errado só se for uma coisa muito absurda. Aí, se for uma coisa assim, a gente ia perguntar aos outros colegas, ia debater e aí realmente, se fosse, uma coisa muito distante de todo mundo. Aí seria um erro.

Márcia: O jogo fala do erro, porque a gente pensou no senso comum.

Isadora: O senso comum é uma questão cultural [...]

Manuela: De onde é o senso comum?

Silvia [pesquisadora]: Mesmo assim, na sala de aula pode estar cheio de senso comum. Então assim, cada um tem um senso comum. Você pode estar diante de um mesmo espaço, mas uma criança é vizinha da outra e cada um tem um senso comum.

Nathana: Mas aí, a gente vai entrar em outro debate. Tentando ser mais objetiva. Como é que ele vai se portar em uma situação como essa? Ele vai saber que ele vai ter que dar a descarga dele em determinado lugar e vai saber que não vai dar a descarga dele em outro lugar [fazendo referência à falta d'água]. E ponto final. É só isso. Na minha concepção não era dividir a turma ou criar conflitos pontuais. Mas, prepará-los para algum momento em que aquilo fugisse à regra.

Manuela: **Eu só fico incomodada porque parece que vocês estão se defendendo e, na verdade, ele está muito bem estruturado, entendeu!? A gente está só aparando as arestas.**

[...]

Isadora: A questão que a gente está falando não é nem a do jogo não, da escolha das palavras, de **certo ou errado**. De repente se não tivesse o certo ou errado, não é o jogo. Mas a cilada que a palavra causou.

[Todos concordam]

Sobre as docentes que produziram o jogo (Márcia, Giovana, Nathana e Diana), destaco a ausência de Giovana nesta oficina e a pouca participação de Márcia na conversa. Como observado acima, Nathana e Diana tomam para si a defesa do jogo. É interessante resgatar, nas análises da oficina 06, que Nathana e Diana já chegaram com o jogo em andamento, tendo participado mais ativamente da construção do tabuleiro, cartas e pinos, ou seja, da parte plástica do jogo.

Matina e Manuela buscam, a todo o momento, deixar claro que não há um problema no jogo, mas que algo nas regras causa estranhamento. Em especial, o uso das palavras certo ou errado, que para as frases criadas pelo grupo não parecem fazer sentido por serem abertas e possibilitarem variedade de respostas possíveis, pois, os hábitos de higiene são construídos pela criança em seu ambiente familiar e social. Esta análise é corroborada por: “Mas, o que deixou a gente mais apreensiva, foi porque o jogo é para a Educação Infantil ao 1 ano e algumas perguntas são muito subjetivas e dependem do dia-a-dia da criança” (MATINA) e em “ele está muito bem estruturado, entendeu!? A gente está só aparando as arestas.” (MANUELA). Deste modo, as docentes demonstram o cuidado com os criadores do jogo, entendendo que “o ser humano está integralmente incluído em tudo aquilo que intervém” (BLEGER, 1993, p. 62), já que qualquer crítica ao jogo poderia ser interpretada como uma crítica às próprias docentes. Como registrado por Manuela: “Eu só fico incomodada porque parece que vocês estão se defendendo.”

A meu ver, o silenciamento de Márcia demonstra seu desconforto em lidar com situações de exposição¹⁰¹. Deste modo, a docente não se autoriza a elucidar os pontos mal compreendidos por Matina e Manuela. Sendo o espaço de argumentação naturalmente assumido por Nathana e Diana, que por terem colaborado com o jogo atuam esclarecendo o intuito da proposta de “suscitar o debate mesmo para a criança pequena” (Diana) e a importância dos docentes no jogo como “mediadores do debate” (Nathana).

¹⁰¹ A falta de conforto com este tipo de situação já foi analisada em outras oficinas, nas quais foi possível conhecer parte de suas histórias de vida e trajetórias docente.

Márcia tentou se posicionar apenas quando disse, “o jogo fala do erro, porque a gente pensou no senso comum”, o que demonstra novamente sua incompreensão sobre as múltiplas identidades, costumes e culturas presentes em sala de aula, pois para ela haveria um certo e um errado, mesmo que para os demais docentes, o uso desses termos não fizesse sentido. O impedimento da docente em operar junto ao objeto e a problemática da tarefa refletem sua limitação pessoal em lidar com a questão (BLEGER, 1993). Este seria entendido como um bloqueio sociocultural à criatividade, que, pelo condicionamento imposto pela sociedade com suas pautas de conduta, direciona o pensamento e afasta o sujeito da busca por alternativas possíveis, da possibilidade de aprender, de refletir e de ser criativo. Assim,

A necessidade de conformidade se manifesta na segurança que a ordem e as normas nos dão; o ambiente conhecido e as condições repetidas nos relaxam. O desconhecido intimida, inquieta, inibe aqueles que não têm em si dinamismo para superá-lo. A pessoa criativa busca-o, a conformista rejeita-o. (TORRE, 2008, p. 54)

A citação acima dialoga diretamente com os dados e análises já realizadas sobre Márcia e Giovana na oficina anterior¹⁰², no que se refere ao o posicionamento das docentes sobre o processo de construção do jogo. Os bloqueios relatados por Márcia são fruto de suas histórias de vida e dialogam com sua forma de pensar. Acredito, porém, que “essas limitações podem ser superadas pela educação” (TORRE, 2008, p. 55) e que o ensino reflexivo proposto pelo curso pretende abrir espaços para uma mudança de postura.

Esta atitude obriga, portanto, a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar as possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa em sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc. (NÓVOA, 1992, p. 62)

O conflito se encaminha para o final a partir da fala de Manuela já mencionada, “Eu só fico incomodada porque parece que vocês estão se defendendo”, a qual revela a postura defensiva de Nathana e Diana. Esta é a deixa para a solução do conflito por Isadora: “De repente, se não tivesse o certo ou errado, não é o jogo. Mas a cilada que a palavra causou.” No vídeo é possível observar a concordância de todos com a fala da docente, e, em seguida, o problema é ultrapassado, pois, como afirma Bleger (1993, p. 62) “quando é encontrada uma solução para um problema ou tarefa, simultaneamente fica superada uma tensão ou conflito psicológico”.

Sobre a construção de um espaço de escuta e reflexão, acredito que o grupo busca cada vez mais caminhar no intuito de tomar para si a prática de que “a troca de experiências e a

¹⁰² Para maiores informações ver subseção 4.1.1, oficina 06.

partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.” (NÓVOA, 1992, p. 26) Assim, os movimentos de conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão da reflexão na ação (SCHÖN, 1992), são fundamentais para o “desenvolvimento pessoal do professor e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de autoformação participada” (NÓVOA, 1992, p. 26), o qual desperta o trabalho livre e criativo e que visa à construção de uma identidade profissional.

5.2.2 Jogo 02: “Objetivamente”

O jogo 02, jogado e analisado por Márcia e Talita, se desenvolveu de maneira rápida e sem questionamentos, tendo as docentes jogado mais de uma partida. Na roda de conversas, as mesmas exaltaram as qualidades do jogo criado por Matina, Manuela e Luana, sem acrescentar muitas mudanças às regras já criadas. Deste modo, a análise do jogo foi concluída rapidamente, apenas com as seguintes sugestões:

2 grupos: Cada grupo – 1 mediador
O restante do grupo sorteia a carta para o mediador apresentar o que é pedido para o outro grupo adivinhar.
A cada acerto, um ponto.
A cada erro, o grupo perdedor se submeterá a uma tarefa avulsa proposta pelo oponente.
(SUGESTÃO DE MÁRCIA E TALITA – JOGO 02, OFICINA 07, 2016)

Sobre o jogo as docentes disseram:

Márcia: Eu achei que prende bem a atenção de quem joga, principalmente da criança, em um tempo rápido.
Talita: Muito bom, muito bom mesmo!
Márcia: Só tem a questão da prenda.
Camila [pesquisadora]: Para dar mais dinâmica?
Márcia: Isso, para dar mais emoção e trabalhar o tempo, porque o jogo é rápido.

A partir de suas falas, perguntei às criadoras do jogo suas inspirações e elas citaram o jogo imagem e ação, como relato por Matina:

Matina: Quando eu cheguei e vi o que elas estavam fazendo, elas disseram “tipo imagem e ação”, aí pronto, já ficou muito claro.

Cabe destacar que este jogo é definido como um jogo de regras que utiliza o desenho e a adivinhação como recursos a serem utilizados por seus jogadores. Um sorteia uma carta com palavra ou expressão e a desenha para que os demais integrantes do grupo tentem adivinhá-

la¹⁰³. Ao analisar o jogo, é possível identificar duas tipologias utilizadas pelo grupo como referência, o jogo de regras e o jogo de adivinhação ou jogo de “adivinha”.

Para Piaget (1990), as regras do jogo de regras podem ser transmitidas, institucionalizadas e transmitidas de geração para geração, ou espontâneas e acordadas momentaneamente pelos participantes. Já o jogo de adivinhação promove a estimulação da inteligência a partir da adivinhação de alguma informação, seja pela mímica, pelo desenho, por pistas, ou por estratégia a qual leve o jogador a descobrir a informação em questão.

5.2.3 Jogo 03: “Corre-corre”

O jogo 03, apesar de ter se constituído como um grande desafio para todos que tentaram jogá-lo, por sua falta de regras, proporcionou bons temas de conversa, risadas e trocas para todos. Para este enfocarei não as novas regras construídas, mas as formas de jogar criadas devido à falta de direcionamento das regras e das ações dos jogadores. Segundo Huizunga (2012, p. 14),

as regras são um fator muito importante para o conceito do jogo. Todo o jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que vale dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão. E não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: O apito do árbitro quebra o feitiço e a vida ‘real’ recomeça.

Resgato, aqui, a única regra do jogo a fim de contextualizar as descrições que se seguem: “Os jogadores terão que tirar pedra, papel e tesoura para saber quem jogará, isso a cada jogada”. A impossibilidade de jogar pedra, papel e tesoura¹⁰⁴ com mais de dois jogadores foi a primeira barreira para o jogar. Em seguida, a falta de peão para marcar as casas impôs outro dificultador e diante da impossibilidade de se seguir as regras determinadas, o jogar ficou comprometido. No momento do jogo, nenhum dos criadores (Bernardo, Bruna e Isadora) estava presente. Apenas, mais tarde, após já terem encontrado uma forma de jogar, que Isadora chegou e, deste modo, foi possível conhecer, por sua explanação, o modo de jogar segundo seus criadores.

¹⁰³ Site Grow <<https://www.lojagrow.com.br/jogo-imagem---acao-2---grow-01709/p>> Acesso em 25 de julho de 2018.

¹⁰⁴ Pedra, papel e tesoura, também chamado popularmente no Brasil de Jokempô, é um jogo de mãos simples e recreativo o qual pode ser jogado por duas pessoas. Sua finalidade pode ser a diversão ou pode ser utilizado como ferramenta de seleção e definição de uma ordem, semelhante ao par ou ímpar, o jogo de dados e o lançamento de moedas.

Para concretizar a tarefa, os docentes discutiram, deram opiniões, pensaram e indagaram, buscaram deduzir as regras e criaram novos caminhos. Por fim, solucionaram a falta de peão utilizando o próprio corpo como medida. Colocaram o tabuleiro no chão e percebendo que este era muito pequeno, fizeram uso de seus dedos dos pés para marcar as casas. Alguns riram, outros tiraram seus sapatos e riram e outros não tão confortáveis com o encaminhamento da atividade apenas observaram.



Figura 76: Jogo 03 - primeiras impressões
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 77: Jogo 03 - colocado no chão
Fonte: Dados da pesquisa



Figura 78: Jogo 03 – pés e pinos

Fonte: Dados de pesquisa

Por meio da experiência vivida em jogo e do relato de Isadora sobre o modo de jogar pensado originalmente pelo grupo, os docentes foram capazes de refletir sobre a ação e sobre a reflexão da reflexão da ação (SCHÖN, 1992):

Matina: A gente combinou uma coisa dentro da primeira frase que a Isadora falou, “Está faltando o giz que era o *pininho*.” E ela falou assim, “O recurso que a gente tinha era o lápis de cera”, pois é, o recurso que a gente tinha era a gente. Então, assim, a gente usou a mesma ideia deles, vamos usar o que a gente tem. **Eles tinham o giz de cera e a gente não tinha nada e usou o pé, o dedão porque era o que cabia naquele quadrado.** Nem a gente cabia no quadrado. Nesse sentido foi parecido.

Camila [pesquisadora]: Quem propôs isso?

Matina: Eu, claro! (risos de todos)

Camila [pesquisadora]: E como vocês se sentiram com a proposta de Matina?

Matina: **Elas não gostaram da proposta.** (aponta o dedo para Márcia e Talita)

Camila [pesquisadora]: Xi... Deixa-as falarem (Márcia e Talita se olham)

Érica: Eu, assim, com a experiência do que eu faço com os meus alunos que são de quatro anos, eu faço um jogo de trilha só que não é assim. **Eles são as peças do jogo, então para mim é muito normal eu ser a peça do jogo. Eu acabo sendo a peça do jogo. Porque, então tá, vamos ser o dedão, o dedinho e eles são completamente a peça. Para mim é muito natural,** é muito, mesmo num mini tabuleiro, pode utilizar o recurso do corpo como elemento assim. **Eu acho muito natural usar o corpo como elemento da brincadeira.**

Isadora: **Eu acho que é até melhor do que o próprio giz de cera. Se o tabuleiro pudesse ser maior.**

Camila [pesquisadora]: Por quê?

Isadora: Porque interage mais...

Manuela: E... É uma identificação maior com a temática do corre-corre [título do jogo 03]

(risos dos docentes)

Neste trecho da roda de conversas, é possível extrair alguns dados para análise, o primeiro deles está no uso do corpo como elemento do jogo, como forma de brincar. Em seguida, o processo de reflexão de Matina sobre o uso do giz de cera ou o corpo como sendo

soluções semelhantes, nas quais se usa o que se tem para jogar. Por último, a contradição de posturas reveladas pelo conforto de Érica com a solução dada e o desconforto de Márcia e Talita, denunciado por Matina.

Matina, ao propor o uso do corpo como pino, reflete sobre a necessidade de jogar e sobre os materiais disponíveis: já que não tinham um giz de cera, recorrem ao corpo, mais especificamente ao dedão. Sobre o tema é possível resgatar Fernández (2010), ao dizer que o corpo é o primeiro lugar de representação do espaço, sendo a apropriação de conhecimento e a tentativa de domínio do objeto marcadas corporalmente. Assim, quando, ao tentar dominar o jogo, se apropriando dele, o grupo opta por usar o corpo, há na corporização prática presente na ação de jogar com os dedos, a tentativa de se cumprir a tarefa e de aprender. Após a reflexão de Matina, Isadora, uma das docentes que construiu o jogo, reavalia sua postura e é capaz de fazer uso da reflexão da reflexão na ação (SCHÖN, 1992), afirmando que: “Eu acho que é até melhor [o corpo] do que o próprio giz de cera. Se o tabuleiro pudesse ser maior.”, por enxergar no uso do corpo uma possibilidade maior de interação.

Nos vídeos gravados observamos o desconforto de algumas docentes, em especial de Márcia e Talita, com a decisão de Matina em colocar o tabuleiro no chão. O fato, registrado pela pesquisadora C, também foi percebido por Matina e revelados ao grupo pela seguinte fala: “Elas não gostaram da proposta”. O silêncio das docentes e o entreolhar das mesmas, a meu ver, corroboram a análise feita. De fato, Márcia e Talita não ficaram tranquilas com o encaminhamento da partida.

Deste modo, observo a limitação de Márcia e Talita em lidar, com soluções que fujam do convencional e do entendimento que possuem de normalidade, “afinal, ao olhar delas não seria adequado colocar o jogo no chão, tirar os sapatos e usar os dedos dos pés para jogar um jogo, sendo elas adultas e professoras” (PESQUISADORA C). O fato dialoga com análises anteriores sobre Márcia, que, apesar de enxergar a criatividade e os jogos como possibilidades pedagógicas, possui restrições para lidar com este espaço. Sobre a temática, cito Maia, Silva e Baptista (2014, p. 130),

todos os horários da criança ou do adolescente na escola são preenchidos por atividades consideradas intelectuais, limitando o corpo a um espaço de carteira (...) Não há espaço para brincadeiras, e qualquer atividade proposta fora do padrão fixo escolar é vista com desconfiança e não levada a sério pelo corpo docente, desabituaado a habitar o espaço lúdico (...)

Como contraponto, há a percepção de Érica, que por lidar com crianças da educação infantil, está acostumada a entrar na brincadeira junto com elas e “usar o corpo como elemento da brincadeira”. Sobre a questão da corporeidade e uso de jogos na educação,

o jogo no processo ensino aprendizagem precisa conciliar as duas funções, a lúdica e a educativa, assegurando que o lúdico do jogo não anule a dimensão educativa, nem que esta se constitua na única razão da utilização do jogo na escola. Nesse sentido, além de pensar o conhecimento como algo inseparável da vida, já que este permite vivenciar a experiência de ressignificar os sentidos, contribui para semear a reflexão sobre uma educação que possa integrar o Ser e o Saber. (LAUER; EIDT, 2016, p. 129)

Por fim, Santos (2010, 2011) registra que a formação lúdica e criativa deveria ser uma das prioridades da formação docente. É a partir da valorização da educação da sensibilidade, da busca da afetividade e da criatividade, que o educador se conhece melhor, caminha para si e percebe a importância do jogo na vida do ser humano. Ao propor entrar em contato com vivências lúdicas, “o docente que as vive, tem mais probabilidade de levar para a sala de aula estas experiências através do jogo” (BARATINA, 2012, p. 52).

5.2.4 As rodas de conversa como espaços de escuta e reflexão docente

Ao fim da apresentação das regras e das experiências vividas com os jogos, localizei para o grupo uma questão a qual havia observado e acreditei ser interessante para as discussões em percurso. É interessante notar a construção de um padrão em nossas atividades, já reconhecidos pelos docentes. Primeiro, em nossas oficinas desenvolvíamos uma tarefa, em seguida era feita a apresentação do produto e do processo desenvolvido. Ao fim, sempre tendo como referência uma leitura indicada realizada em casa, era feita a roda de conversa. Interessante notar que, com o passar das oficinas, o tempo de duração dessas rodas aumentava gradualmente junto com a capacidade de verbalizar, de refletir e articular teoria, prática e vivências. O saber-fazer e a reflexão propiciada pelo aprender fazendo foram temas dessa roda. A criatividade, a necessidade da formação continuada, o exercício da profissão, as fases da carreira (HUBERMAN, 2000), os saberes docentes e o jogo como possibilidade de abertura para o brincar também foram temáticas discutidas. Abaixo, registro trechos desta conversa:

Camila [pesquisadora]: Quando eu propus o jogo na última oficina, eu não dei nenhum direcionamento, nem de público, nem se era para ser um jogo pedagógico. Eu pedi para que vocês construíssem um jogo. Todos os grupos, inclusive nas modificações das regras tiveram preocupações pedagógicas com suas produções. Então, eu acho que isso diz muito do que a gente está fazendo aqui. De todo o mundo já estar pensando no que vai fazer em suas salas de aula.

E, em seguida, Nathana se posiciona sobre a sua experiência docente, o que abre espaço para que a escuta e a reflexão se potencializem e outros docentes também se sintam confortáveis em utilizar da roda:

Nathana: **Quando eu comecei eu acho que eu tinha muito mais empenho, muito mais boa vontade para realizar estas tarefas** quando eu comecei do que hoje em

dia. Não faz muito tempo, eu me acomodei porque eu tenho um planejamento pronto criado pela equipe e eu vou seguindo. Eu cumpri esse... e vou seguindo a apostila. **E eu estou muito mais preocupada com as questões sei lá... administrativas... cumprimento de cronograma... que mesmo com um planejamento eficaz que com uma prática voltada para a formação do ser humano em geral.** Foi o que me fez coçar a cabeça e procurar um espaço onde eu pudesse voltar a encontrar aquele brilho e aquela vontade de fazer, e **sair da minha zona de conforto para** começar a trabalhar. Por que, sendo cinco, dez ou quinze anos deixam a gente acomodado. **E, a criatividade me coloca de novo no lugar onde eu escolhi a profissão, sabe?**

O trecho acima fala de Nathana, de seus sentimentos e percepções em relação à sua carreira e as formas encontradas por ela para lidar com o cotidiano da sala de aula. Ao refletir sobre as posturas antes da entrada no curso, a docente registra sua falta de empenho, desmotivação, excesso de preocupação com questões administrativas e com o cumprimento de cronogramas e pouco interesse na construção de um planejamento voltado para as necessidades de seus alunos. Apesar de possuir pouco tempo de carreira, menos de cinco anos, estando ainda na fase de indução, já era possível observar “o choque de realidade” vivido por ela, como registrado em “quando eu comecei, eu acho que eu tinha muito mais empenho, muito mais boa vontade para realizar estas tarefas”. É na passagem do idealismo do estudante para o confronto com a dura e difícil realidade do exercício da profissão que estão assentados os primeiros anos da carreira docente. Para Huberman (2000), estes anos são determinantes na história profissional docente sendo, muitas vezes, responsáveis por orientar toda uma postura pedagógica. A reflexão de Nathana a faz concluir um dado importante para a validação desta tese e mais importante ainda para sua trajetória docente: “E, a criatividade me coloca de novo no lugar onde eu escolhi a profissão, sabe?”

Ao perceber a importância da criatividade em sua docência, Nathana revela poder estar novamente onde desejava, no lugar onde escolheu a docência, no qual o brilho do olhar a movia a fazer planejamentos suficientemente bons para seus alunos e distante do que percebia estar. A partir deste relato, a docente, de alguma forma, entende a criatividade como uma possibilidade para a tomada de consciência e de abertura para a escuta, para a reflexão e para a autoformação. Em seguida, Matina faz suas reflexões a partir do proferido:

Matina: Eu fiquei pensando aqui né!? Na questão da academia e da prática, quando a gente trabalha na pesquisa acadêmica, você tem um questionário para aplicar, você tem que validar esse questionário. Ele só pode ser usado na pesquisa depois que você validar. Você primeiro testa para poder aplicar e a sala de aula é o inverso. Você aplica é o teste já, para depois mudar. É o processo invertido. **E, pensando assim, na Nathana tão novinha e já pensando tão assim, né?** A gente fala muito dessa questão, hoje em dia especialmente. Eu estou a pouco mais de duas dezenas, eu tenho vinte e quatro anos de sala de aula. Então assim eu me via muito empolgada, mas muitas vezes enfiando os pés pelas mãos. **Aí você vai ficando mais velho e o mais velho traz aquilo muito mais consolidado e também muito ultrapassado. Assim, na formação continuada a gente tem feito muito esse investimento em cima disso,** da ideia da formação que não uma formação que vai chegar o cara lá e blá-blá-blá.

Mas ideia de roda de conversa, de troca, para ter o cara jovem com aquele ânimo para ouvir um pouquinho da experiência do outro mais velho. Mas contamina esse outro mais velho, querido sacode a poeira que isso aí não está dando mais! Assim, é empolgar mesmo até os nossos pares. Por que é assim, “eu vou fazer mais um cursinho?” (imitando algum docente). Hoje eu estava lá morrendo, arrumando armário, aí eu falei, eu vou embora porque eu tenho o curso da Camila. Aí falaram, “Você ainda inventou mais um curso?”

(MATINA, OFICINA 07)

As constatações de Matina nos falam de um outro lugar da docência, de alguém que possui uma trajetória docente consolidada¹⁰⁵ e consciente de seu papel de formadora nos ambientes que transita. Ela inicia refletindo sobre a dicotomia entre sala de aula e pesquisa acadêmica, do conhecimento da prática e do conhecimento acadêmico, da validação dos métodos escolares se darem in loco, enquanto os instrumentos de pesquisa podem e devem ser testados previamente, antes de sua aplicação. Esta característica torna o trabalho pedagógico repleto de surpresas e variações, fazendo com o docente lance mão da reflexão na ação (SCHÖN, 1992), para o ajuste de seu planejamento e concretização de objetivos. Segundo Gómez (1992, p. 106),

o pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade de ensino na escola numa perspectiva inovadora. Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação na e sobre a ação, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação.

Quando a proposta do curso foi delineada, pretendia que a troca entre gerações fosse algo presente nas oficinas, o enriquecimento propiciado pelo contato entre docentes com trajetórias múltiplas seria um dado favorável para a diversidade de identidades e aprendizagens. Porém, era necessário ter em mente que, dependendo de como o curso fosse conduzido, das resistências dos professores, o fato poderia também se tornar um dificultador e se revelar um obstáculo para a operatividade do grupo (BLEGER, 1993), fato considerado e não observado nesta pesquisa.

Ao ouvir a fala de Nathana, Matina expressa surpresa com a desmotivação da docente tão jovem e reflete sobre a aprendizagem geracional propiciada pela formação continuada. Pois, para ela, assim como defendo nesta tese, este movimento é entendido como positivo para todos,

¹⁰⁵ A trajetória profissional de Matina vem sendo apresentada aos poucos, em especial pelas oficinas 01, 02 e 06.

para os que necessitam de exemplos e de ideias e para os quais muitas vezes acomodados esquecem de investir em sua própria formação. Sobre a temática, Esteve (1999, p. 119-120) afirma:

A formação permanente deve constituir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito de conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com situações de ensino. (...) O contacto com os colegas é fundamental para a transformação da atitude e do comportamento profissional, nomeadamente com os grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar acções e realidades concretas.

Em seguida, retomando o diálogo, Márcia fala sobre as críticas que recebe frequentemente pelo excesso de cursos em que se envolve e a desvalorização dada ao estudo em detrimento à sala de aula, assunto iniciado por Matina e já mencionado em outras oficinas por Márcia¹⁰⁶. Desta vez, é possível verificar a autonomia do grupo frente à argumentação, já que são seus pares que, a partir dos próprios textos usados no curso, buscam contrapor a fala depreciativa de Márcia, que se julga menos docente por só ter, naquele momento de sua trajetória, “uma sala imaginária”:

Márcia: por que é assim, “amiga outro curso? Outro curso? Como assim, você está só estudando? Você não conseguiu nada?” Como assim nada? Estudar é nada? Mas vocês tem a sala de aula e eu que não estou em sala? Faço o quê? Penso em uma sala imaginária?

Isadora: Mas se você leu o texto, **a aprendizagem não está só ligada à prática escolar**. É o que o texto quer dizer (fala olhando para Camila), né!?

Manuela: **Mas em volta...**

Silvia [pesquisadora]: O problema é que você tem que parar de dar atenção para o que os outros falam. Você vai ser bem mais feliz! Por que todo mundo vai sempre falar, e aí, **a gente tolhe a nossa criatividade porque está sempre todo mundo falando**.

Ao reconhecerem a aprendizagem como algo que está no todo, as docentes dialogam sobre o conceito de história de vida e formação e com as dificuldades docentes expressas em:

O acto de aprender encontra-se assim sucessivamente contextualizado nas lógicas de partida e de chegada, dependendo, ao mesmo tempo, do passado, do presente e do futuro, das características bio-psico-socioculturais de determinado aprendente na sua singularidade e finalmente da capacidade de objetivar os diferentes aspectos em jogo nas situações educativas. (JOSSO, 2004, p. 240)

Por fim, registro a reflexão de Isadora que retoma o tema o tema jogo e criatividade a partir de sua reflexão da reflexão-na-ação, após alguém tempo de conversa:

¹⁰⁶ Márcia cita o fato de estar fora de sala de aula especificamente nas oficinas 02 e 03, sendo analisado e resgatado também na oficina 06.

Isadora: Tem uma coisa que eu queria falar aqui, **como eu me envolvi nesse jogo!** Tem coisa que eu percebi só aqui... por conta do pedra... papel... e...

Todos: Tesouraaa... (risos)

Isadora: Que eu não conhecia... e ainda não entendi direito... Mas como foi bacana, porque cada um com a sua experiência trouxe um pouquinho de como poderia construir um jogo e isso eu achei bacana. **O Bernardo, porque acredita que a criatividade dele mora na prática docente dele.** A Bruna, que hoje ficou presa no trânsito da Dutra, trouxe também a experiência dela e de como compor o jogo e eu também indiquei como poderia ser... Porque cada um pensou na forma que poderia ficar legal e eu achei isso bacana. Pois, querendo ou não **a gente vai trabalhando a nossa criatividade dentro das nossas experiências, sem que você perceba...** É ... como... pedra... papel... e tesoura ... (risos de todos)

Apesar de repleto de estratos, os registros acima permitem ao leitor visualizar a organicidade do grupo, os diálogos entrecortados e os assuntos que se conectam e se atravessam propiciando em cada um dos sujeitos aprendizagens e conexões próprias, únicas. A capacidade de Isadora em refletir sobre suas aprendizagens e localizar as contribuições de seus colegas e de que maneira essas a mobilizaram expressam seu contato com a criatividade e revelam a beleza da descoberta da autoria. Para uma docência responsiva e criativa é necessário que os professores controlem seu próprio trabalho e assim tenham prazer pessoal e profissional com suas escolhas. (WOODS, 1999)

6. COMO CONSTRUIR ESPAÇOS SUFICIENTEMENTE BONS PARA ENSINAR/APRENDER?

O último módulo do curso foi pensado para ser composto por duas oficinas e uma tarefa a ser cumprida à distância e enviada por correio eletrônico. Porém, após o término no curso na oficina nove, diante as avaliações realizadas pelos docentes e do retorno das atividades no Colégio Pedro II com o fim da greve, foi oferecida a possibilidade de um encontro extra no PROPGEPEC. Deste modo, nosso curso seria também finalizado e certificado pelo CPII e poderíamos dois meses após o fim do curso, colocar em prática parte das sugestões dos docentes e refletir de que maneira o curso vinha sendo ou não útil para o início do ano letivo.

Por não se tratar de uma oficina prevista, a qual não teve a presença de todos os docentes concluintes optei por não analisar este encontro. Entendo este momento não previsto como importante para o processo formativo dos docentes, mas que foge do recorte metodológico definido para esta tese¹⁰⁷.

Módulo 4 – Como construir espaços suficientemente bons para ensinar/aprender	
Temas:	Oficinas:
O jogo e a arte como possibilidade	08- O jogo como possibilidade
	09- Docência e Criatividade – Espaços de escuta e reflexão
	10- Projetos Compartilhados –Criatividade em ação

Quadro 57: Conteúdo Programático - Módulo 4
Fonte: Dados de pesquisa

¹⁰⁷ Infelizmente, os dados dessa oficina não serão explorados a fundo nessa tese, por uma escolha metodológica de tratamento dos dados, entendendo que a existência dela é fruto da possibilidade da construção de espaços de escuta e reflexão docente, sendo estes reconhecidos pelos sujeitos participantes como elemento de importância para sua formação e prática em direção à criatividade. Pretendo apresentar os dados dessa oficina 10 em forma de artigo, como primeiro desdobramento do curso Criatividade e Educação: espaço de escuta e reflexão docente, pensado inicialmente para nove encontros.

6.1 JOGOS E MAPAS CONCEITUAIS – OFICINA 08



Quadro 58: Oficina 08 - Mapa de Análises
Fonte: Dados de pesquisa

A oficina 08, *O jogo como possibilidade*, teve como estratégia o uso dos jogos *quarto* e *sudoku*. A partir da construção de *regras*, os docentes puderam vivenciar a *transicionalidade*, suas *emoções*, o *perder*, o *ganhar* e, com isso, se *divertir*. Em seguida foram desafiados a construir *mapas conceituais*, referentes a *síntese de conceitos* relacionados à criatividade. Como resultados foi observada a *reflexão da reflexão da ação*, a *ressignificação* e a *(des)construção* como elementos chave para a tarefa.

Quadro 59: Mapa Oficina 08 – descrição
Fonte: Dados de pesquisa

A oficina 08 foi dividida em dois momentos, o primeiro enfocava os jogos e o segundo a construção de mapas conceituais acerca do tema criatividade e da leitura de Torre (2005). É importante mencionar que na análise desta oficina serão priorizados no momento 01, os relatórios feitos a partir dos jogos jogados e não o jogo em si, já que o enfoque desta pesquisa é as experiências docentes e os processos de troca, escuta e reflexão em torno da criatividade e

não a teoria de jogos e a análise das jogadas¹⁰⁸. Além dos mapas conceituais, foco desta oficina, pretendo explorar as aprendizagens e a reflexão docente materializadas visualmente nos mapas. Abaixo, segue o planejamento previsto para esta oficina:

18:00/18:30 – Chegada dos participantes

18:30/ 19:15 -Distribuição dos jogos – Sudoku e Quarto. Reconhecimento dos jogos. Quem conhece? Como se joga?

19:15/20:15 – Construção de um mapa conceitual que sintetize os conceitos trabalhados e desenvolvidos por TORRE (2005), cada grupo terá papel branco e canetinhas, papel colorido e outros materiais para construção.

20:15/21:00 – Apresentação dos mapas conceituais e discussão a partir de TORRE (2005).

(PLANEJAMENTO OFICINA 08)

6.1.1. Hora de jogar... Quarto e Sudoku

Segundo Macedo, Petty e Passos (2007), a partir da observação de um jogo é possível desvendar diversos aspectos cognitivos de seus jogadores, desde como este pensa até como lida com a perda e soluciona problemas. Desta maneira, defendo ser de grande valia pedagógica a utilização de jogos nas mais diferentes faixas etárias. Para tanto, foram escolhidos para esta oficina dois jogos, utilizados com frequência pelo LUPEA em suas atividades e que por isso seriam de grande familiaridade para nossos pesquisadores. Foram utilizados os jogos: QUARTO e o SUDOKU.

No início das atividades os jogos foram distribuídos sem as suas respectivas regras, a proposta era que os docentes as deduzissem a partir das peças disponíveis. Pretendíamos trabalhar com o jogo a partir de uma situação-problema (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2007, p. 21), entendendo que, “as situações-problema permeiam todo o trabalho na medida em que o sujeito é constantemente desafiado a observar e analisar aspectos considerados importantes”, de maneira geral, elas apresentam um obstáculo ou uma situação de impasse a ser resolvida pelos jogadores. Assim, o objeto a ser conhecido (o jogo) é propício para a emergência do espaço potencial, o “entre”, do qual nos fala Winnicott (1975), e onde é possível ser criativo.

Em seguida, apresento imagens e explicação acerca dos jogos:

¹⁰⁸ Entendo que a análise dos jogos poderá ser feita posteriormente e submetida em forma de artigo, com o objetivo de aprofundar as relações entre aprendizagem e jogo no campo da psicopedagogia.



Figura 79: Jogos utilizados
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 80: Sudoku
Fonte: Dados de pesquisa

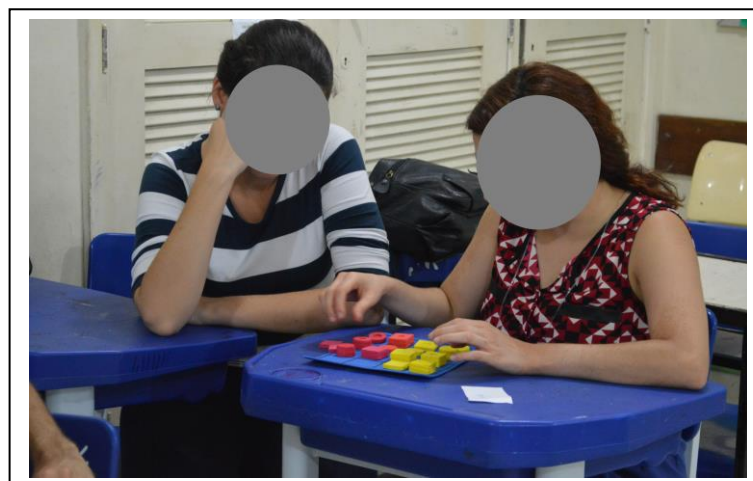


Figura 81: Docentes jogando
Fonte: Dados de pesquisa

O jogo *quarto* foi criado na França em 1985, sendo seu nome fruto da relação entre a palavra e seu significado de origem, quatro. O objetivo do jogo é realizar um alinhamento de quatro peças, em qualquer direção com ao menos um atributo em comum, vale lembrar que cada uma das peças possui quatro características distintas, podendo ser estas: cor, altura, forma e ter ou não um furo (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2007).

O *sudoku*, por sua vez, é um jogo de fácil acesso sendo possível ser jogado em jornais e revistas ou com o apoio de recursos tecnológicos como: celulares, tablets, computadores, entre outros. A origem do jogo está vinculada ao “Problema dos 36 oficiais” de Leonhard Euler, criado em 1779. O qual dizia:

tal problema pedia que se distribuíssem 36 oficiais em um quadrado de seis linhas por seis colunas, sem repetir seus regimentos ou patentes. Este problema não tem solução, mas foi a partir dele que o matemático definiu o quadrado latino: grades $n \times n$ na qual os números distribuídos são de 1 a n e não se repetem nas linhas e colunas. Desse modo, um quadrado latino se difere de uma grade de Sudoku apenas pelo fato de esta também ser dividida em blocos. (EBNER, 2013, p. 29)

O nome *sudoku* é uma abreviação da frase japonesa *suuji wa dokushin ni kagiru*, que significa: os dígitos devem permanecer únicos. Ele é composto por uma grade de nove linhas e nove colunas, totalizando 81 casas. Estas se dividem em 6 quadrados maiores, cada um de 3x3. Em geral, o jogo começa com algumas casas já preenchidas por números, cabendo ao jogador completar as casas restantes com algarismos de 1 a 9, os números não podem se repetir nas linhas, nas colunas e nem mesmos nos quadrados. Só havendo uma solução para cada jogo (OLIVEIRA, 2014). O jogo utilizado na oficina é uma variação deste, sendo os números substituídos por cores.

Os docentes se dividiram em duplas para jogar, sendo o início deste processo, repleto de silêncios e pouca conversa. Foi possível observar a tentativa de buscarem em jogos conhecidos para lidar com as peças disponíveis. Alguns docentes, como Andréia e Giovana, já conheciam o *sudoku*, por terem o costume de jogar nas páginas de revista e jornais. Já o *quarto* não era conhecido por nenhum dos docentes e as dificuldades foram externadas. Como corroborado pelos extratos do relatório da pesquisadora B:

[Giovana e Luana] optaram por iniciar pelo jogo *quarto* criando suas próprias regras, já que não conheciam o jogo.

Giovana já havia jogado *sudoku* em revistas de passatempo e, portanto, conhecia as regras do jogo, porém, nunca havia jogado com cores. Embora já tivesse ouvido falar no jogo *sudoku*, essa foi a primeira experiência da Luana com o mesmo.

Luana distraiu-se olhando para os lados, pois a turma conversava muito e em tom alto. E teceu o seguinte comentário: - Não é possível, que as pessoas estejam achando as respostas! Tá todo mundo conversando! (RELATÓRIO PESQUISADORA B)

Após todos experimentarem ambos os jogos, as regras foram explicadas por Silvia, uma de nossas pesquisadoras e, em seguida, foi dado espaço para o jogo. Neste segundo momento, foi possível observar o riso, a diversão e a descontração. Ao serem dados os limites do jogo, representados pelas regras, há a possibilidade de lidar com o desconhecido com mais segurança e o espaço do jogo pode se instaurar, como nos propõe Huizinga (2012), Macedo, Petty e Passos (2007) e observado em relatório:

Enquanto jogavam, por estar perdendo Giovana - “Eu tô odiando esse jogo!”, e Luana imediatamente respondeu: “Ok! Mas, eu estou 2x0!” Diante da primeira vitória da Giovana, usando a diagonal e dois atributos (ainda que sem querer), Luana disse que estava começando a não gostar do jogo, e que o mesmo estava ficando chato. Ficaram jogando por um bom tempo... Luana feliz por ter ganhado a maioria das partidas e Giovana atribuindo suas perdas a falta de atenção, principalmente, pelo cansaço. (RELATÓRIO PESQUISADORA B)

Os dados apresentados registram as relações entre jogar e brincar, os sentimentos e emoções que dele emergem, fala ainda de diversão, envolvimento no jogar, ganhar, perder e aprender, entendendo que:

O jogar é um dos aspectos mais importantes do brincar. O jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido. Jogar certo, segundo certas regras e objetivos, diferencia-se de jogar bem, ou seja, da qualidade e do efeito das decisões ou dos riscos. O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados. No jogo, ganha-se ou perde-se. Nas brincadeiras, diverte-se, passa-se um tempo, faz-se de conta. No jogo, as delimitações (tabuleiro, peças, objetivos, regras, alternância entre jogadores, tempo, etc.) são condições fundamentais para sua realização. Nas brincadeiras, tais condições não são necessárias. O jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas. O que surpreende no jogar é seu resultado ou certas reações dos jogadores. O que surpreende nas brincadeiras é sua própria composição ou realização. O jogo é uma brincadeira que evoluiu. A brincadeira é o que será do jogo, é sua antecipação, é sua condição primordial. A brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo, uma de suas possibilidades à medida que nos tornamos mais velhos. Quem brinca sobreviveu (simbolicamente); quem joga jurou (regras, propósitos, responsabilidades, comparações). (MACEDO, PETTY, PASSOS, 2007, p. 14-15)

6.1.2. Mapas conceituais... Refletindo aprendizagens

Findo o tempo para os jogos, encaminhei o segundo momento voltado para a construção dos mapas que visualmente representassem as aprendizagens com as oficinas e leituras realizadas. Deste modo, pretendia capturar graficamente as relações de significado e contexto inerentes aos processos formativos até aquela etapa do curso. Segundo Moreira (2010), os

mapas conceituais podem ser utilizados como estratégias facilitadoras de aprendizagem. De maneira geral, “mapas conceituais ou mapas de conceitos, são diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos” (MOREIRA, 2010, p.11). O autor define, ainda, que,

Embora normalmente tenham uma organização hierárquica e, muitas vezes, incluam setas, tais diagramas não devem ser confundidos com organogramas ou diagramas de fluxo, pois não implicam sequência, temporalidade ou direcionalidade, nem hierarquias organizacionais de poder. Mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais. (ibidem)

mapas conceituais podem ser usados para mostrar relações significativas entre conceitos ensinados em uma única aula, em uma unidade de estudo ou em um curso inteiro. São representações concisas das estruturas conceituais que estão sendo ensinadas e, como tal, provavelmente facilitam a aprendizagem dessas estruturas. (ibidem, p. 16)

O ponto de partida dessa análise será os mapas produzidos¹⁰⁹ e as falas proferidas pelos docentes registradas em relatório e em vídeo no momento de apresentação dos mapas para o grupo. Pois, para analisar mapas conceituais deve-se procurar interpretar a informação dada pelo indivíduo e quando possível utilizar explicações dos sujeitos, orais ou escritas que favorecem a compreensão do mapa e obter evidências de aprendizagem (MOREIRA, 2010). Pretendo, quando possível, estabelecer paralelos com o mapa conceitual desta tese, já apresentado no capítulo 2.

¹⁰⁹ Para facilitar a articulação entre os mapas conceituais produzidos e o mapa conceitual da criatividade e espaços de escuta e reflexão docente (tese), busquei, quando possível, representar cada um digitalmente tentando ser fiel aos detalhes, para não gerar distorções nos mapas originais, também apresento fotos dos mapas originais para complementação das informações.

Mapa 1: Objetivo



Figura 82: Mapa Conceitual 1
Fonte: Dados de pesquisa

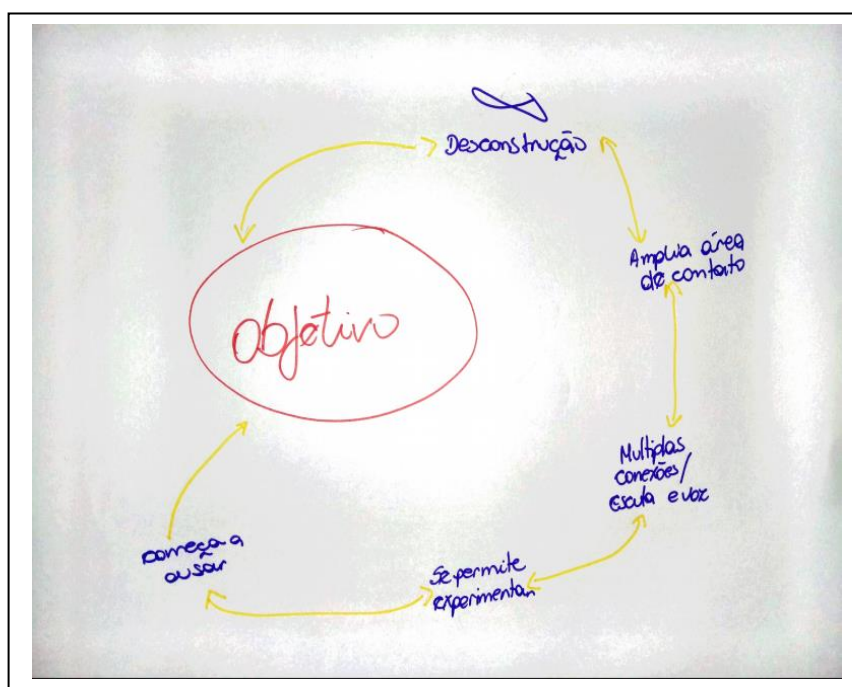


Figura 83: Mapa Conceitual 1 – original
Fonte: Dados de pesquisa

Este mapa foi construído por Luana, Giovana e Bernardo. Interessante notar que esta é a primeira vez no curso que o casal trabalha em conjunto, talvez motivada pela preocupação de Giovana com o atraso de Bernardo e a falta de informações sobre sua localização que a

preocupavam desde o início da oficina, como registrado pela pesquisadora B. Sobre o processo de construção do mapa conceitual, é interessante registrar que,

Luana, Giovana e Bernardo partiram da palavra *objetivo* para iniciar o mapa conceitual. Todos entendem que procuraram o curso por um objetivo(...). Pensando sobre o curso propriamente dito, os principais conceitos levantados pelo Bernardo foram a questão da construção e desconstrução do sujeito, e a importância da criação de espaços suficientemente bons para o aprendizado. Giovana levantou a questão de que o curso não tinha o objetivo de ensiná-los a serem criativos, mas fez com que eles se descobrissem criativos. Luana concordou com ambos. (RELATÓRIO PESQUISADORA B)

De acordo com Bernardo, o curso o ajudou a entender de que maneira, ele pode construir espaços suficientemente bons para promover a criatividade. Para Luana, o termo *objetivo* estaria ligado às experiências do curso, já para Giovana o ponto de partida seria a *desconstrução*, entendendo que ninguém sai do curso mais criativo, mas com uma maior percepção. Para a Giovana, o objetivo passa pela vontade de algo. Luana registrou a vontade de se desconstruir. Desta forma, Giovana sugeriu que a seta que antes partia da palavra *objetivo* para *desconstrução*, pudesse ser dupla, partindo também de desconstrução para objetivo também. Em cima da palavra *desconstrução*, eles desenharam o símbolo do infinito, entendendo que podemos nos construir e desconstruir infinitamente, no sentido de reciclagem. O que a meu ver se relaciona a formação continuada e ao curso ofertado (FIGURA 84).

Para Bernardo, o processo de *desconstrução* é permanente, pois ele é parte ou estratégia do próprio processo. Durante esse período de reflexão em grupo, Giovana se lembrou da leitura de Maia e Vieira (2016a), na qual as autoras falam de Winnicott e do viver em permanente estado de alerta, e o quanto o fato influencia o processo criativo. A docente foi capaz de refletir sobre o significado da *desconstrução*, sobre a ampliação do olhar e a necessidade de descanso, afirmando que: “se você nunca relaxa, nunca descansa, está sempre pronto a reagir, não olha, não avalia, só reage, você deixa de ser criativo”. Diante das colocações da Giovana, Bernardo acrescentou “que quando nós nos desconstruímos, já estamos em processo de reconstrução”.

Os três docentes acreditam que o processo de *desconstrução*, *amplia a área de contato* e essa ampliação proporciona as *múltiplas conexões*. Bernardo pediu para que nesse ponto fossem incluídos também, os termos: *escuta e voz*. É possível observar o enfoque dado ao processo criativo a partir do indivíduo, ao listar estes conceitos falam da relação entre as subjetividades, as experiências e vivências do sujeito e as diversas formas que estas se reconectam a partir da *escuta e da voz*¹¹⁰.

¹¹⁰ Ao fazer referência ao conceito de escuta e voz, Bernardo faz relação à ideia de escuta e reflexão docente defendido por esta tese e que compõe o nome do curso: *Criatividade e Educação: espaços de escuta e*

Em seguida, Bernardo sugeriu que o próximo passo fosse incorporar o termo ousar, no sentido de ousadia. Giovana e Luana não concordaram, para elas o próximo passo seria se permitir, Giovana sugeriu *se permitir e experimentar*. Entendendo que ao se permitir e experimentar, o indivíduo ousa, começa a criar espaços e a montar estratégias para atingir o objetivo. Por isso, depois de *se permite experimentar*, o próximo termo inserido foi *começa a ousar*.

De acordo com a Luana, depois que o indivíduo se propõe a ousar, ele chega a um objetivo, mesmo que este não seja único ou final. Por fim, os três chegaram à conclusão que não existe um único ponto de partida, por isso, qualquer um dos conceitos pode ser o início, sendo qualquer a direção de leitura do mapa. Assim, conforme observado no mapa original (FIGURA 84), as setas duplas foram posicionadas no lugar das setas voltadas para o sentido horário, de maneira a corroborar com a reflexão dos docentes.

É interessante notar que, em nenhum momento do mapa, a palavra criatividade foi utilizada. Ao ouvir o processo de construção do grupo, acredito que o enfoque dado por eles é ao docente criativo e de que maneira este, ao objetivar a criatividade como premissa, põe em movimento outros conceitos a ele relacionados. Para Torre (2005), o ensino criativo não descuida de seus objetivos, mas se utiliza da flexibilidade, da constante desconstrução para estimular a expressão de novas ideias, para valorizar e problematizar os questionamentos docentes, e, em busca de soluções para os problemas pedagógicos diários, chegar a experimentar e ir além, inovar. Assim, acredito que este mapa dialoga com ideia de criatividade relacionada à novidade, à necessidade de assumir determinados riscos e fazer o que a maioria não faria. É partir da autonomia construída e se abrir à experiência (HUGHES, 1972).

reflexão docente. Para fins de pesquisa, será utilizado da maneira empregada pelo docente, tendo em mente o que significa.

Mapa 2: Criatividade



Figura 84: Mapa Conceitual 2
Fonte: Dados de pesquisa

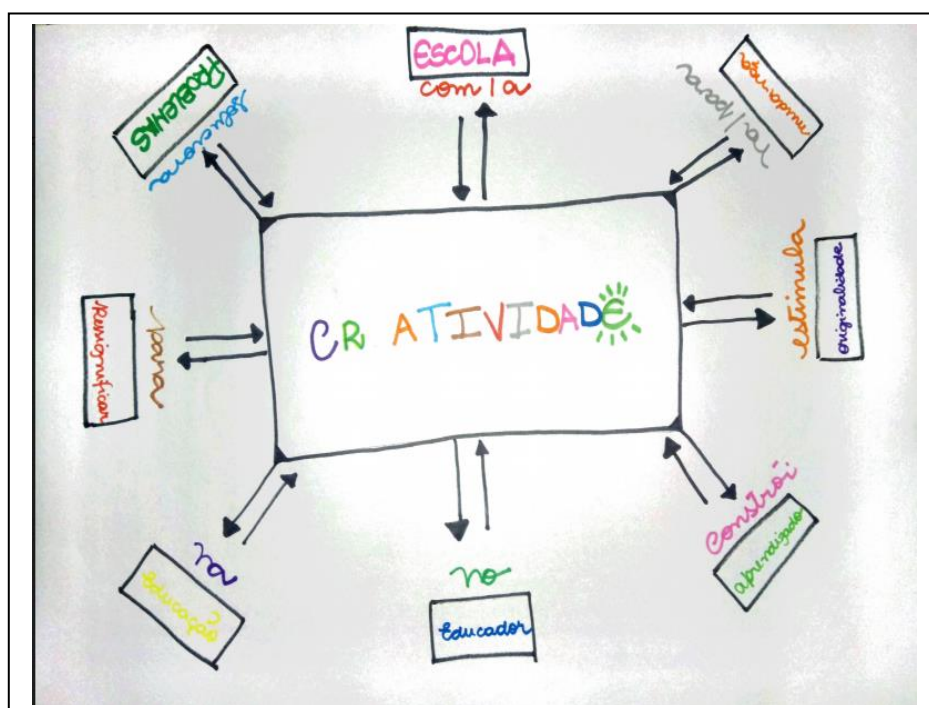


Figura 85: Mapa Conceitual 2 – original
Fonte: Dados de pesquisa

Em seguida, apresento o mapa conceitual produzido por Diana, Isadora, Érica, Bruna e André. Este grupo, o mais numeroso da atividade, centrou seu mapa no conceito criatividade, disposto no meio da cartolina com fontes maiores do que as demais. A ideia do mapa era construir frases e relações a partir do conceito primário (Criatividade). Para André, “ela está

aqui no meio porque ela é como se fosse a base de tudo”, assim, teríamos visualmente a construção das seguintes premissas:

1- A criatividade soluciona problemas
2- A criatividade com a escola / A escola com a criatividade
3- A criatividade na mudança / A mudança para criatividade
4- A criatividade estimula a originalidade
5- A criatividade constrói aprendizado
6- A criatividade no educador
7- A criatividade na educação
8- A criatividade para ressignificar

Quadro 60: Mapa Conceitual 2

Fonte: Dados de pesquisa

Diferente do mapa anterior, ele está claramente centrado na criatividade e nas relações possíveis com o ensino e a educação. Ao entender a centralidade do conceito, os docentes destacam a criatividade como necessária à prática pedagógica e à escola. Discorrem, ainda, sobre os usos, as potencialidades e as aderências possíveis. O mapa amplia a ideia de criatividade para a educação, sem se esquecer da escola e do educador, como registrado pelos itens 2, 6 e 7. Pois, “o educador necessita de um sistema educativo de apoio, um sistema em que sua criatividade seja respeitada e encorajada” (WOODS, 1999, p. 148). O ensino criativo favorece a emergência de ambientes democráticos e participantes, no qual as histórias de vida dos professores são importantes, além de sua relação com a cultura escolar.

As demais premissas registram a *mudança*, a *originalidade*, a *solução de problemas*, a *ressignificação* e o *aprendizado* relacionados à criatividade. Sobre esta ótica, entendo que um ensino pautado pela criatividade está comprometido com a aprendizagem e com o desenvolvimento pessoal do indivíduo, sendo entendida como algo maior do que a transmissão de saberes ou o cumprimento de currículos. Assim, “o processo criativo tende a iniciar-se com a conscientização de alguma situação problemática, insatisfação, tensão interna ou como necessidade de expressar o próprio pensamento.” (TORRE, 2005, p. 164), sendo o papel do professor estimular a originalidade e a expressão de novas ideias.

Mapa 3: Criatividade é...

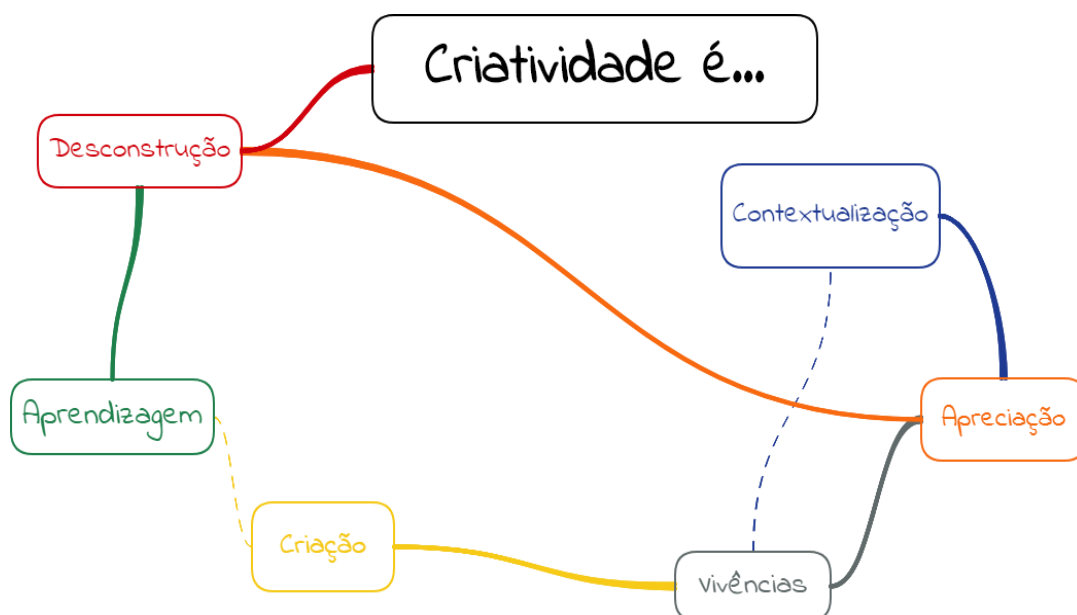


Figura 86: Mapa Conceitual 3
Fonte: Dados de pesquisa

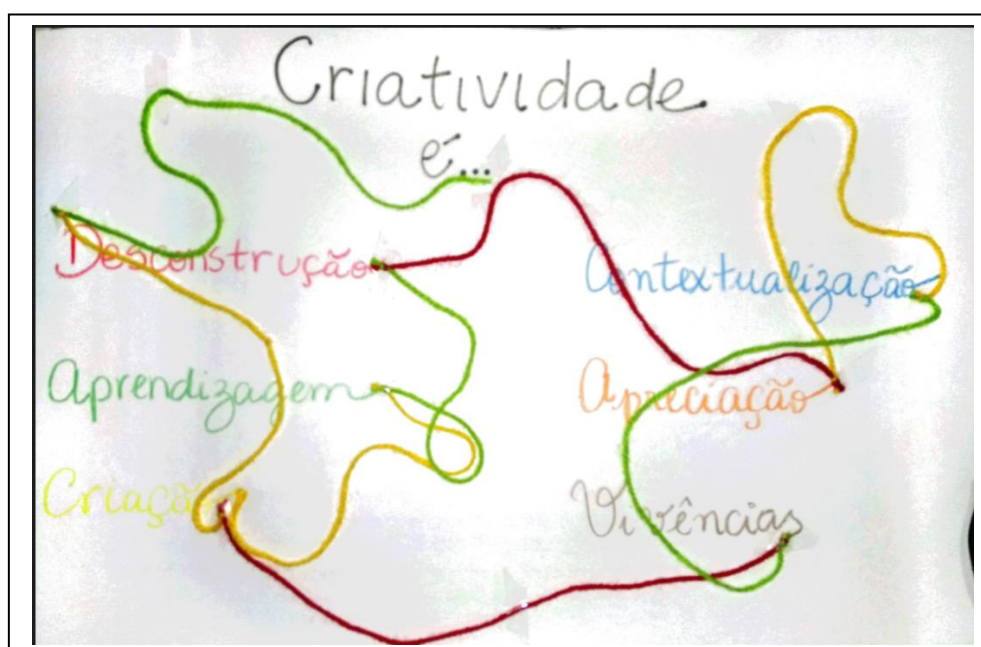


Figura 87: Mapa Conceitual 3 – original
Fonte: Dados de pesquisa

Este terceiro mapa conceitual, *Criatividade é...* se aproxima dos outros dois já apresentados, fala do processo, dos elementos inerentes ao indivíduo criador e as formas que estes se relacionam à aprendizagem. O mapa 1 e o mapa 3 possuem em comum o conceito *desconstrução* como sendo algo parte do processo de criar e aprender. Já os mapas 2 e 3

registram o termo *aprendizado/aprendizagem*. Além destes, o mapa 3 enumera os conceitos: *criação*, *vivências*, *apreciação* e *contextualização*. Apesar de sua conexão com os demais, a produção de Talita e Márcia é a que possibilita o menor número de análises e deduções, apesar de claro e correto, este mapa não apresenta a descrição de conceitos ou a incorporação de análises diferentes das já realizadas.

Os três mapas recorrem ao uso de setas duplas ou setas que se relacionam a mais de um conceito, o que demarca a necessidade dos participantes em marcar a inter-relação dos mesmos, indicando a ausência de linearidade e único sequenciamento das ações. Ao enfatizarem a *desconstrução* e a *ressignificação*, corroboram esta análise, por entender que estes processos são constantes e permeiam todo o processo criador.

O mapa 3 marca, ainda, a importância da *contextualização* e das *vivências*, elementos estes não registrados pelos outros dois mapas e de grande relevância para a construção de um ambiente suficientemente bom para criar e aprender. Para Torre (2005, p. 168-169), “a aprendizagem relevante é aquela que leva em conta a diversidade dos alunos, sua cultura extraclasse, as experiências escolares, as vivências familiares”.

Mapa 4: Espelho

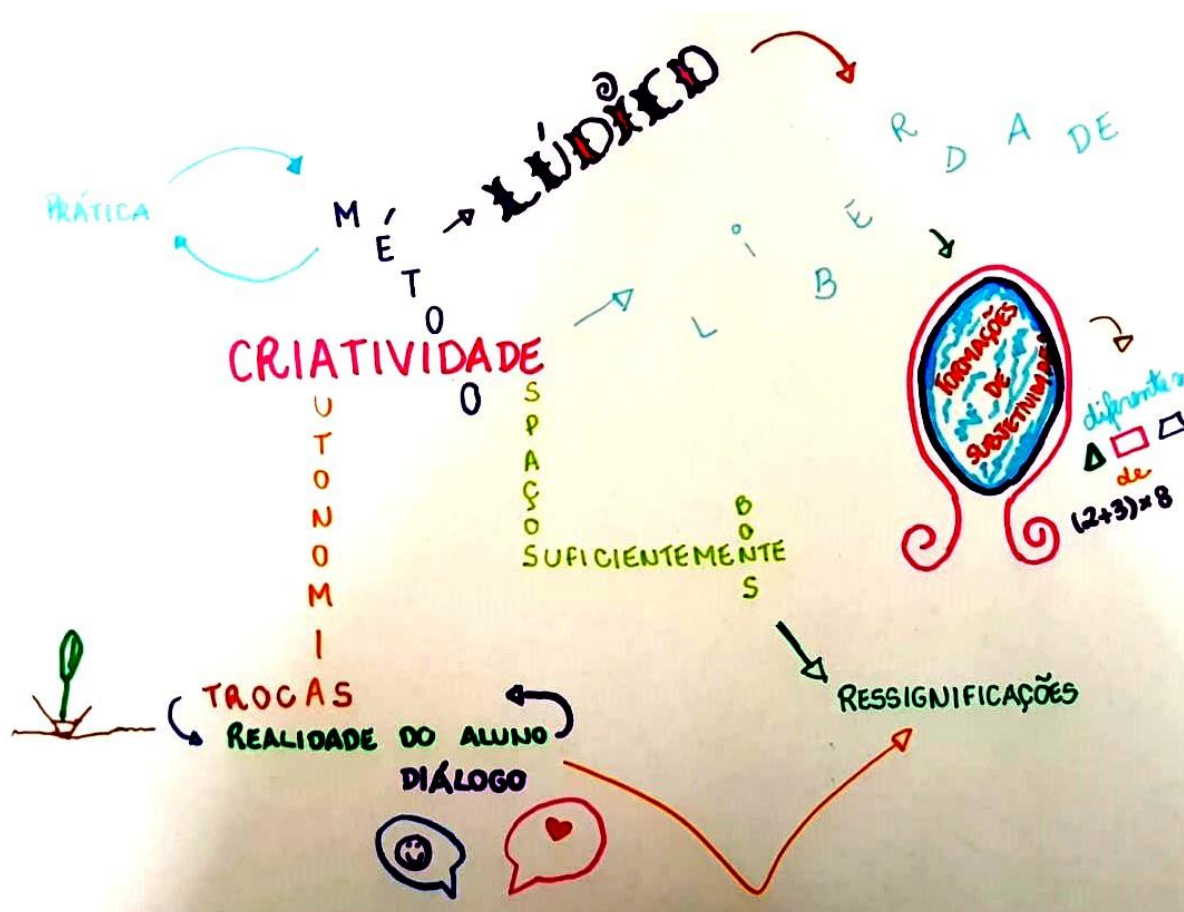


Figura 88: Mapa Conceitual 4
Fonte: Dados de pesquisa

Este último mapa foi produzido por Manuela e Andréia, sendo um dos mapas mais completos no que se refere aos conceitos abordados ao longo do curso. De grande engenhosidade, foram utilizadas cores, formas, grafias e imagens diversas a fim de compor as relações entre os conceitos. É interessante observar como alguns conceitos partem dos outros, utilizando letras em comum, seguindo a lógica da cruzadinha. Deste modo, da palavra *criatividade* se ligam: *autonomia*, *método* e *espaços*.

Como dito pelas docentes, elas pretenderam relacionar a criatividade com vários elementos, entendendo que a criatividade é materializada de diversas formas. Ao elencarem o conceito *método* o relacionam à *prática* e ao *lúdico*, por entenderem que o método criativo está calcado na prática docente e na promoção do lúdico em sala de aula. Mais acima, é possível observar uma seta da palavra *lúdico* para o conceito *liberdade*, que por sua vez indica a *formação de subjetividades*, representada dentro de um *espelho*. Ao utilizar uma superfície refletora as docentes fazem referência ao processo de autoformação, de caminhar para si, a qual

nos fala Josso (2004), assim, ao tomar conhecimento de suas subjetividades e ao compreender que os indivíduos são singulares e que a partir do respeito por suas *diferenças* é possível vivenciar a liberdade de criar.

O conceito de *ambientes suficientemente bons*¹¹¹ faz referência às leituras de Winnicott e se relaciona à *autotomia* propiciada pela criatividade e materializada pelas *trocas* entre ensinantes e aprendentes, mediadas pela *realidade do aluno*. O conceito de *troca* é ilustrado por uma muda de flor, que ainda vai germinar, provavelmente a partir do conhecimento e das aprendizagens propiciadas. Abaixo do conceito há a palavra *diálogo*, e *dois balões* que representam a importância do diálogo, da empatia, representada pelo *coração*, as quais se ligam por uma seta ao conceito *ressignificações* e colaboram para a construção de *ambientes suficientemente bons* no qual é possível ser criativo. Para Torre (2005, p. 148), “as estratégias docentes e atividades docentes caracterizam-se pela pluralidade e diversidade para adaptar-se aos diferentes indivíduos. O ponto de apoio de uma metodologia criativa descansa sobre o aluno”.

Na apresentação do mapa para o grupo, Manuela e Andréia foram bastante sintéticas, tendo explorado pouco as nuances de seu mapa. Em seguida, Giovana elogia a dupla por seu trabalho, sua delicadeza e “frufus” que demonstram o cuidado com a proposta e sua inventividade.

Ao comparar os mapas produzidos com o mapa conceitual desta tese, observo uma diferença de enfoques, e, assim, entendo que não é possível uma análise comparativa deles já que tratam de visões diversas, sobre a criatividade e educação. Os mapas produzidos pelos docentes abordam basicamente o ensino e de que maneira a criatividade está implicada em suas práticas docentes. Já o mapa da tese trata do contexto de formação vivido pelos docentes representado aqui pelo curso *Criatividade e Educação* e a criatividade docente. Já os demais, mesmo sem um enfoque definido na proposta da tarefa, noto o direcionamento dos professores para suas necessidades mais urgentes, a criatividade em suas próprias salas de aula.

¹¹¹ O autor fala de ambiente suficientemente bom, sendo o plural da expressão um uso dado pelas docentes, o qual possui relação direta com o conceito explorado ao longo do curso. Apresento aqui do jeito que fora apresentado por elas, por entender que o plural faz referência a ideia de que este ambiente winnicottiano não é único, mas uma construção vincular, podendo estar em diversos espaços ao mesmo tempo.



Figura 89: Mapa Conceitual Tese
Fonte: Dados de pesquisa

6.2 CRIATIVIDADE – ESPAÇOS DE ESCUTA E REFLEXÃO – OFICINA 09



Quadro 61: Oficina 09 – Mapa de Análises
Fonte: Dados de pesquisa

O mapa de análises da oficina 09, teve como motivador a tese *criatividade como espaço de escuta e reflexão*. Neste encontro, os docentes abriram a *caixa dourada* da primeira oficina e receberam seus *portfólios*. Com a finalidade de *avaliar o curso*, a *roda de conversas* teve como centro as *trajetórias* docentes vividas. Neste momento, foi possível perceber a articulação dos quatro eixos: *escuta, troca, reflexão e formação*.

Quadro 62: Mapa Oficina 09 – descrição
Fonte: Dados de pesquisa

Foi seguindo os conceitos de criatividade docente, autoformação, aprendensinagem, autoria de pensamento e professor-reflexivo que as nove oficinas documentadas deram origem a 14 portfólios, memoriais repletos de criações e histórias de vida dos docentes que concluíram o curso. Ao entregar aos professores, na última oficina, o resultado deste caminhar – os trabalhos e atividades desenvolvidas - foi possível, junto com eles, refletir sobre as aprendizagens e as experiências vividas em torno da ideia de ser docente criativo e criador. Ao perceber a singularidade de cada um destes docentes e de seus trajetos na educação, observamos

que ser criativo e desenvolver sua autoria é, por si, promotor de novas posturas docentes¹¹². Ao conhecer a si e aos outros, o docente constrói em seu processo de autoformação o respeito pela diferença e permite que diversas identidades coexistam.

No início do curso, pensei apenas em guardar as produções dos docentes, pois, as entendia como documentos importantes da pesquisa. Com o passar do tempo, passei a entendê-las não apenas como dados, mas como parte das histórias desses sujeitos que operavam em torno da criatividade e que buscavam, em sua tarefa de formar-se, serem docentes melhores. As histórias vividas em curso estavam documentadas nestes trabalhos, eram mais deles do que minhas e, de alguma forma, deveriam levá-las consigo.

A oficina 09 foi representativa neste processo, de caminhar com a formação e a criatividade. Os portfólios são estratégias avaliativas utilizadas para mapear e documentar as aprendizagens dos alunos. São verdadeiros históricos dos processos vividos e documentam as potencialidades, as competências e habilidades desenvolvidas pelos aprendentes a partir do conteúdo programático proposto (SÁ-CHAVES, 2004). Para Alves¹¹³ (2003, p. 1), o portfólio pode ser utilizado como “facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino”, sendo esta estratégia fomentadora de posturas reflexivas e dialógicas. Sobre utilização do portfólio no contexto da formação docente, afirma Araújo¹¹⁴ (2007, p. 2),

no caso da formação docente em serviço, defende-se que a reflexão sistemática das práticas desenvolvidas, por meio do portfólio, possibilita ao professor conscientizar-se do conhecimento que emerge do cotidiano, configurando-se em instrumento tanto organizador como revelador da aprendizagem, além de desenvolver os níveis de originalidade e **criatividade profissionais**. [grifo nosso]

Diante disso, remeto-me à Sá-Chaves (2004, p. 11), pesquisadora da temática e do termo portfólios reflexivos¹¹⁵, para corroborar o uso do portfólio como instrumento de análise na fase final de um percurso formativo, pois “[o portfólio] enquanto narrativa, mais ou menos longa, conta **uma história de aprendizagem**, pessoal e sempre única, que pode ser lida e,

¹¹² Os dados apresentados até o momento e das discussões a serem apresentadas nesta subseção apresentam as reflexões e as aprendizagens construídas de maneira a ilustrar a afirmação em questão.

¹¹³ Disponível em < <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/portfolios-como-instrumentos-de-avaliacao-dos-processos-de-ensinagem>> Acesso em 13 de agosto de 2018. 26ª Reunião Anual da Anped – GT 04 – Didática, 2003.

¹¹⁴ Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-uso-do-portfolio-reflexivo-na-perspectiva-historicocultural>> Acesso em 13 de agosto de 2018. 30ª Reunião Anual da Anped – GT 08 – Formação de Professores, 2007.

¹¹⁵ Para Sá-Chaves (2004), os portfólios reflexivos são estratégias de avaliação formativa continuada e personalizada que garantem o refazer das aprendizagens e a potencializam a sua qualidade.

consequentemente avaliada, tendo como referência os objetivos e os conteúdos inscritos, desde o início, no respectivo **programa de formação**” [grifos da autora]. Ao retomar os grifos das duas citações acima é possível o diálogo com a proposta deste curso e os conceitos: criatividade docente, professor-reflexivo e processos de formação e autoformação. Reconstruí, assim, cada um dos nossos encontros nos portfólios individuais, incluindo fotos, frases, trabalhos e jogos os quais possuíam relação com cada uma das tarefas vividas.

Pela primeira e última vez, tínhamos uma oficina sem parte prática, sendo os disparadores da nossa roda de conversa os portfólios e a caixa dourada. A caixa dourada, como já apresentada na oficina 01 (subcapítulo 3.1), tinha por objetivo registrar as motivações individuais para a entrada no curso a partir das seguintes questões: “*O que me trouxe aqui? Quais as minhas expectativas para o curso?*”. Para fundamentar a questão resgato o trecho de Chantraine-Demilly (1992, p. 154), que afirma:

Para que um professor realize um investimento na fabricação ou na reelaboração das suas propostas, é preciso que ele se sinta de algum modo pressionado, ou porque está a dar os primeiros passos em um determinado domínio, ou porque o seu trabalho não responde às necessidades dos alunos (e tenta melhorar, em vez de fugir), ou porque a sua segurança profissional lhe permite usufruir de um excedente de energia disponível para a inovação.

Além disso, é preciso que o professor tenha vontade de mudar de método, devido ao apoio de um grupo ou à perspectiva de um desenvolvimento pessoal, da realização de experiências que lhe dão prazer e de ensaios que lhe trazem novas aprendizagens.

Como pode ser visto no planejamento abaixo:

Encerramento do curso

18:00/18:30- Chegada dos participantes.

18:30/19:00 Entrega dos portfólios para os participantes. E abertura da caixa dourada do primeiro encontro. Entregar os desejos para seus donos para que sejam lidos no grupo focal.

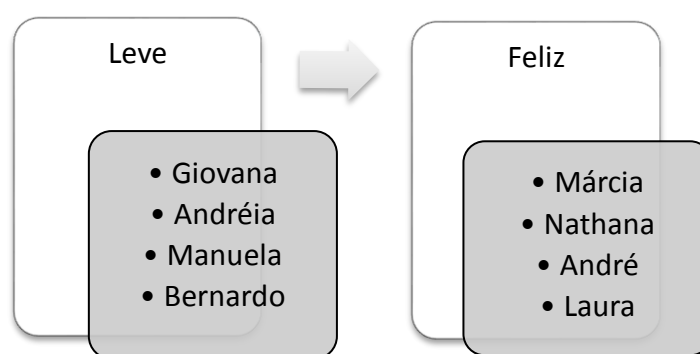
19:00/20:00 “Grupo Focal” – com Análises e avaliações do grupo sobre o curso e as temáticas abordadas.

20:00/21:00 - Fotos e vídeos – exibição para o grupo. Lanche de encerramento.

(PLANEJAMENTO DAS OFICINAS, OFICINA 9, 2016)

Os marcadores finais de pesquisa foram construídos a partir da percepção dos docentes sobre as experiências vividas, rememoradas pelos portfólios. Os processos de formação construídos no curso foram possíveis a partir do espaço de escuta e reflexão criado pelo grupo operativo. Nesta oficina, um formulário poderia ter sido utilizado para função, porém o mesmo não seria adequado ao conceito de *espaço de escuta e reflexão docente*. Desta forma, optei pela roda de conversas para o fechamento do grupo operativo.

Neste encontro foram registrados, 1 hora e 24 minutos em vídeos, transcritos e codificados a partir dos relatos docentes. Assim como na oficina 02, optei por apresentar os dados (portfólios) em diálogo com as falas por eles proferidas e seus escritos depositados na caixa dourada (oficina 01). Apesar de extenso, acredito que a escolha por esse tipo de codificação colaborará para representar a complexidade: as falas docentes em articulação com suas histórias de vida, trajetórias profissionais, criatividade e autoformação¹¹⁶. Para fins de análise, diante o extenso material coletado, darei prioridade às falas as quais dialoguem com a tese defendida e as categorias primárias levantadas. Pretendo compreender se os docentes entendem o curso como propício para a criatividade docente e para a construção de espaços de escuta e reflexão. Dos 14 participantes concluintes, foi possível acompanhar suas trajetórias, seu envolvimento, suas limitações, aprendizagens e relatos em diálogo com a criatividade. De maneira geral, todos apresentaram um maior entendimento sobre o conceito de criatividade e puderam, a partir do contato com os textos trabalhos e das experiências vividas refletir sobre suas práticas. Por se tratar de uma pesquisa, a qual visa à análise qualitativa darei enfoque aos docentes que foi possível coletar dados de suas histórias de vida e de seus processos de autoformação mais completos e singulares, de forma a dialogar com a diversidade de trajetórias, de olhares e percursos. Optei por apresentar as falas de oito docentes e suas inter-relações, em duas categorias secundárias (Leve e Feliz), criadas a partir dos sentimentos relatados por eles. Sendo estas:



Quadro 63: Categorias de Análise e docentes
Fonte: Dados de pesquisa

¹¹⁶ Como referência para utilização de portfólios docentes utilizei as produções de Bitencourt (2010) e Alves (2003).

6.2.1. Leve: Giovana, Andréia, Manuela e Bernardo

Esta oficina trouxe para mim, como pesquisadora e docente que ali estava colaborando para os processos de formação e autoformação daqueles sujeitos, muitas expectativas e apreensões. Era o momento final do curso, da pesquisa e me perguntava: como os portfólios seriam compreendidos por esses sujeitos? Será que minhas percepções e análises do que estava sendo construído dialogava com o que pensavam? Seria minha tese algo possível? Ou continuaria no campo do não-pensável que ainda não seria um pensável possível?

A criatividade como propiciadora de espaços de escuta e reflexão docente, apresentada, justificada e até aqui corroborada por falas, fotos, vídeos, relatórios e outros instrumentos fora compreendida também por estes docentes? Ou seria esta tese mais uma entre outras tantas a qual só faz sentido e provoca mudanças em quem a escreve? Teria o curso sido suficientemente bom para esses sujeitos assim como foi para mim e para a equipe de pesquisadores do LUPEA?

Ao longo de minha formação acadêmica, foi-me sinalizado que questionamentos como esses não devem ser feitos se não serão respondidos. Mas não vejo outra forma de apresentar este momento final do campo sem as minhas inquietações. Eu certamente estava prestes a sair dali diferente, mais certa da tese que propunha, só restava saber dos sujeitos pesquisados.

Foi interessante perceber as respostas dos docentes, à medida que chegavam, sentavam-se nas cadeiras em círculo. Ao receberem seus trabalhos as expressões faciais mudavam, os rostos se iluminavam. Cada papel, cada trabalho memorado, cada texto lido, cada oficina vivida trazia diferentes reações. Os relatórios de nossas pesquisadoras e os vídeos relatam falas e expressões sobre o momento:

Todos ao receberem seus portfólios demonstraram por seus semblantes, estarem admiradas e felizes com o que estavam vendo. Nathana – “a gente vai levar?” diante da resposta positiva, segurando o trabalho com massinha, completou: “vou emoldurar e mostrar pra minha mãe”.

Diante do material entregue pela Camila, as reações foram as mais diversas. Andréia sorria admirada perante o que produzira. Luana e Giovana conversavam mostrando uma a outra o que haviam feito. E Luana repetia sempre: “muito legal!”. Manuela achou interessante o que foi feito, afirmando ser uma experiência legal, já que possibilita um trabalho individualizado com cada aluno.

Nathana teceu o seguinte comentário: “eu vi o quanto sou preguiçosa e o quanto isso é importante”.

(PESQUISADORA B, RELATÓRIO OFICINA 9, 2016)

Assim que o André chegou, a Vicky se dirigiu a ele, para entregar o seu portfólio. Ele o recebeu, mas optou por prestar atenção às falas das colegas. Inicialmente, não demonstrou curiosidade para folhear o seu material. Somente após a fala da Camila, André olhou para o portfólio, pegou o cartão amarelo, leu e sorriu. Depois ficou contemplando o que estava escrito.

Bernardo chegou, olhou seu portfólio e leu. Ao observá-lo disse que estava se sentindo criativo.

(PESQUISADORA D, RELATÓRIO OFICINA 9, 2016)

Os trechos acima exemplificam a relação dos docentes com os trabalhos, a alegria, a reflexão sobre os processos vividos, os sentimentos despertados. O acolhimento, o entendimento de grupo, a relação com a docência e a criatividade foram lembrados. Iniciarei a apresentação das análises docente a docente, trazendo como dados de cada um deles: o escrito depositado na caixa dourada, a imagem do conteúdo do portfólio e as falas dos docentes transcritas a partir dos vídeos.

Giovana

O que me trouxe aqui?
Eu vim pela NECESSIDADE de aprender.
A criatividade é o que me falta na tentativa de educar.
Quais as minhas expectativas para o curso?
De que ele me ajude na prática diária, para alcançar o meu aluno utilizando uma linguagem que me aproximasse mais deles.

Quadro 64: Caixa ourada – Giovana
Fonte: Dados da pesquisa

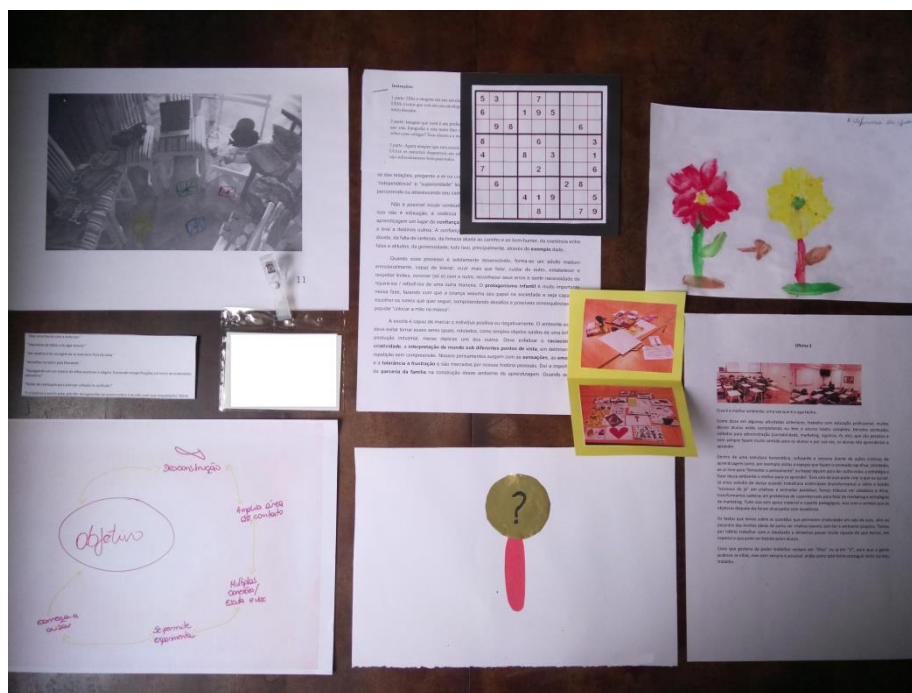


Figura 90: Portfólio - Giovana
Fonte: Dados de pesquisa

É o que **eu sentia e realmente eu me sinto muito limitada**. Por conta do que eu faço e de como eu faço. E de não ser formada, **de não ter formação para lidar com a educação**. Eu entendo que meus objetivos foram satisfeitos em parte. Eu sempre quero mais e eu perdi duas oficinas, tenho aí a minha parcela. Mas eu acho que em alguns momentos eu senti a necessidade de uma amarração daquela oficina. Eu sei que tem significado para vocês. **Eu senti a falta de um fechamento de alguma coisa maior para mim**. Apesar de mais tarde eu conseguir aplicar um conceito, aplicar de eu conseguir **aplicar o que eu tinha lido na teoria**, em alguns momentos eu senti falta disso. Como eu disse, a maioria dos meus objetivos foi atingido, e, principalmente, na curiosidade por continuar estudando e entendendo um pouco mais do que é isso. Porque **a criatividade na educação está em praticar um pouco mais isso. O ser criativo, desde a primeira oficina eu consegui me tornar um pouco mais, seja na minha vida pessoal**. Que uma vez eu dividi com você [Camila]. **Quer seja no processo de avaliação**, não só no ministrar aquilo que eu faço, a teoria que eu dou, mas nos processos de avaliação e criá-los de jeitos diferentes para cada um dos meus alunos porque a coisa ficou mais **livre**. Isso é engraçado. **Desde que eu comecei aqui, eu comecei a me sentir mais leve e isso já foi uma diferença muito grande**. Obrigada!

(GIOVANA, OFICINA 9, 2016)

Os dados coletados sobre Giovana revelam uma docente a qual acredita necessitar aprender mais sobre educação, principalmente por não ser este seu campo de formação, já que cursou Psicologia na graduação e hoje atua no ensino profissionalizante. Como já mencionado por ela na oficina 01 e rememorado nos trechos em negrito, Giovana se sente “**muito limitada (...) de não ter formação para lidar com a educação**.”, sendo estes seus motivadores para a participação no curso. À essas questões como a influência de Bernardo, seu esposo também

participante e professor de educação física com vasta caminhada na educação e inserção no programa de residência docente do Colégio Pedro II (PRD), uma das instituições proponentes do curso.

Para falar de sua caminhada, Giovana usa a palavra objetivo, a mesma utilizada por ela e seu grupo para estruturar seu mapa conceitual (FIGURA 80), porém revela não ter chegado plenamente onde gostaria, destaca ter sentido **“falta de um fechamento de alguma coisa maior”**, de uma amarração de algo que fosse capaz de conectar o que fora dito e vivido. Mas, ao mesmo tempo diz que conseguiu **“aplicar o que eu tinha lido na teoria”**, seja para amenizar a crítica de sua fala anterior, seja por realmente ter conseguido transpor as discussões do curso para sua sala de aula, percebe-se que Giovana ainda possui lacunas que precisam ser preenchidas, seja por sua falta de conhecimentos pedagógicos, como ela mesma diz **“sua limitação”** em relação aos demais sujeitos, seja por outras questões não refletidas ao longo do curso.

Sobre o conceito de criatividade Giovana entende que **“a criatividade na educação está em praticar um pouco mais isso [a curiosidade]”** e em buscar saber mais sobre o tema. Ela também acredita que conseguiu se tornar mais criativa com o curso, tanto na vida profissional como na pessoal. E, fecha dizendo que, **“desde que eu comecei aqui, eu comecei a me sentir mais leve e isso já foi uma diferença muito grande.”**

De maneira geral, no decorrer das oficinas Giovana procurou demonstrar seu empenho em realizar suas atividades, em correlacionar as leituras e cumprir os desafios, porém, por diversas vezes suas limitações foram expostas. Seja na sua falta de compreensão sobre quem ela é como docente, com o uso de um espelho e de um ponto de interrogação em sua colagem¹¹⁷ (FIGURA 31), seja por sua dificuldade com a construção do jogo na oficina 06 ao trabalhar com Márcia¹¹⁸. Nesta mesma oficina, Giovana se define como tradicional e cartesiana, os fatos relatados corroboraram para uma análise de postura pouco criativa, presa a modelos e estereótipos. Os estereótipos (com o uso de flores) e a fuga do tema também são revelados na análise da pintura de massinha da docente, já na primeira oficina¹¹⁹ (FIGURA 21).

Giovana nos revela ser bastante autoconfiante, pede a palavra com certa frequência, dialoga com orgulho sobre suas práticas e atividades o que talvez a impeça de enxergar posturas

¹¹⁷ Ver subseção 3.2.2 – Oficina 02

¹¹⁸ Ver subseção 5.1.1

¹¹⁹ Ver subseção 3.1.1.1

pouco criativas de sua parte, como as já relatadas. Talvez para a docente o curso seja apenas o início “do caminhar com” proposto por Josso (2004) e de sua busca por uma docência saudável e mais segura. A mesma externa sua disposição para continuar aprendendo o que indica sua vontade de continuar investindo em processos de autoformação e reflexão, por mais que estes não tenham sido completamente compreendidos ou significados pela docente, revelados quando esta afirma que sente “leve”, apesar da, “**falta de um fechamento de uma coisa maior**”.

Andréia

O que te trouxe aqui?
Vim buscar trocar com outros professores para refletir sobre as minhas em sala de aula e poder ressignificá-las .

Quadro 65: Caixa dourada – Andréia

Fonte: Dados de pesquisa

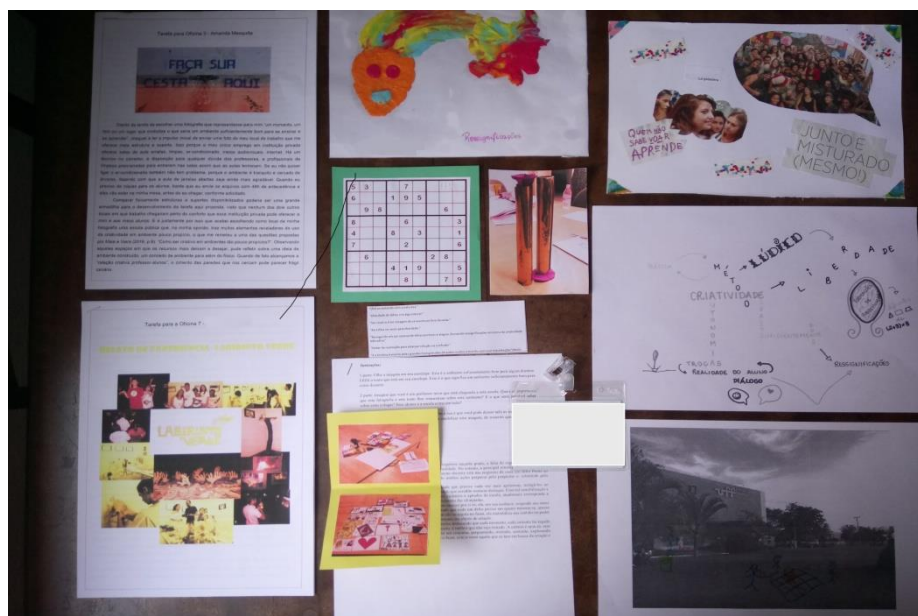


Figura 91: Portfólio - Andréia

Fonte: Dados de pesquisa

Eu não sei se a ideia foi minha ou da Manuela de vir fazer o curso. A gente viu lá na internet e a gente gostou muito da ideia. É bom compartilhar essa parte porque foi uma decisão conjunta [olha para Manuela]. Eu fiquei muito... **Eu acho que ela [Giovana] usou uma palavra legal, leve. No decorrer do curso eu me senti leve, me senti feliz, eu fiquei contente com as respostas dos professores, com as experiências, realmente é uma troca, né!? Eu me senti muito à vontade, eu dialoguei com muitos textos que eu li e lia e ficava com algumas coisas e**

respondia, conversava com os textos e fiquei com vontade de ler mais, até o livro do Karnal eu comprei.

É... então assim, no decorrer do processo foi um dos pontos altos de 2016, esse ano tão esquisito, né!? A gente pode vir e encontrar esses professores e compartilhar coisas, eu reagi muito bem. **E quando eu tive que faltar duas semanas, eu fiquei muito triste.** Em uma semana eu tive que fazer uma prova e na outra eu estava doente, provavelmente, por causa da prova, estresse, né!? Então, é, foi muito satisfatório, eu já inclusive usei a coisa. Eu cheguei em uma sala de adultos com cartolinas e mil coisas, hoje vocês vão trabalhar. Não sei se está adequado. Eu te mostrei [fala para Manuela que balança a cabeça afirmativamente]. Vocês vão fazer uma produção aqui na aula de espanhol, com adultos e eles reagiram bem, fizeram perguntas. **Então, eu acho que eu ainda estou dialogando bem com as leituras que eu tive com as que eu ainda vou ter, com o que a gente produziu aqui com as trocas que a gente fez. Eu to contente, eu acho que encontrei, não estava dado.** Não tinha uma expectativa dada para esse curso. A gente veio e falou. O que será? Então vamos ver. **Eu tinha uma expecta... A gente queria mesmo ver, eu não conheço, eu não conhecia um teórico da criatividade. Eu to bem satisfeita com tudo. É isso...**

(ANDRÉIA, OFICINA 09, 2016)

Diferente de Giovana, Andréia revela ser uma docente mais consciente de suas buscas, mesmo tendo pouco tempo de formada, menos de 2 anos (ver QUADRO 12), suas reflexões e contribuições ao longo das oficinas indicam seu comprometimento com sua ação pedagógica e o entendimento da formação continuada como espaço para troca, reflexão e ressignificação, como expresso em sua caixa dourada, **“Vim buscar trocar com outros professores para refletir sobre as minhas em sala de aula e poder ressignificá-las”**. Destaco ser este o primeiro registro da docente antes mesmo do início de nossas oficinas, sendo, portanto, não desdobramento das ações propostas por esta pesquisa, mas marcador de entrada de Andréia.

Assim como Giovana, Andréia também se inscreveu com uma pessoa, sua amiga Manuela a qual a acompanha desde a época da graduação em Letras Português/Espanhol, sendo, portanto, sua entrada no curso também motivada por relações pessoais. A docente se apropria da palavra utilizada por Giovana para definir seu sentimento em relação ao curso, “leve”, mas a amplia entendendo que este sentimento está vinculado a algo mais, a troca de experiências com os docentes, **“No decorrer do curso eu me senti leve, me senti feliz, eu fiquei contente com as respostas dos professores, com as experiências, realmente é uma troca”**.

A fala **“eu dialoguei com muitos textos que eu li e lia e ficava com algumas coisas e respondia, conversava com os textos e fiquei com vontade de ler mais, até o livro do Karnal eu comprei.”**, indicam caminhos traçados pela docente para a autoformação e para constituição de uma professora reflexiva, a qual é capaz de continuar se relacionando com os textos e as oficinas, mesmo após os encontros, em um contínuo formar-se. O que também pode ser corroborado por sua outra fala, **“eu acho que eu ainda estou dialogando bem com as leituras que eu tive com as que eu ainda vou ter, com o que a gente produziu aqui com as trocas**

que a gente fez. Eu estou contente, eu acho que encontrei, não estava dado". Este encontro, essa construção de conhecimento foi observada em seus trabalhos relacionados ao:

- Conceito de apropriação e ambiente suficientemente bom, em sua fotografia (TAREFA 01 – FIGURA 41) e em sua interferência na xerografia (OFICINA 3 – FIGURA 61);
- Conceito de subversão criativa apresentado no texto de Woods e explorado pela docente e seu grupo na construção de seu objeto (OFICINA 06 - FIGURA 67);
- Além da construção de seu mapa conceitual com Manuela, o qual materializa entendimento sobre a complexidade dos processos vividos, já discutidos na subseção anterior (OFICINA 8 – FIGURA 88).

Ao fim de sua fala, Andréia começa a externar uma expectativa em relação curso, mas por algum motivo para a frase no meio e diz: **“Eu tinha uma expecta... A gente queria mesmo ver, eu não conheço, eu não conhecia um teórico da criatividade. Eu estou bem satisfeita com tudo. É isso...”** Não encontro uma justificativa para o ocorrido, mas deduzo que Andréia, talvez, compreenda que cumprir ou não sua expectativa não faria do curso melhor ou pior, já que nem sempre as expectativas que carregamos correspondem às nossas reais necessidades, pois como ela disse **“não estava dado”**.

Manuela

O que te trouxe aqui?
Eu acredito que desde cedo o sistema escolar está voltado para a reprodução, não para a criação, o que leva ao subaproveitamento da capacidade dos alunos e dos professores. Além disso, o sistema escolar contém uma dupla opressão que seria questionada se a criatividade fosse valorizada. A solução para isso ainda está na criatividade.

Quadro 66: Caixa dourada – Manuela
Fonte: Dados de pesquisa

51), o que para uns pode provocar a rejeição e para outros a reavaliação de sua formação. No caso em questão, a docente busca a formação continuada como uma forma de atualização de seus saberes.

Em seguida, Manuela revela um outro olhar sobre o conceito de criatividade e analisa o impacto que o curso teve em sua prática, como registrado em **“para mim o curso teve uma função diferente porque o curso me deixou mais centrada”** e em **“eu tenho muitas ideias e seu sempre... Assim... Eu tenho que saber filtrar... Ela [aponta para Giovana] falou que é muito cartesiana, eu não, eu sou o oposto. Eu acabo fugindo um pouco, desviando até do que eu deveria fazer por causa dessas ideias”**. Ao retomar a fala de Giovana na oficina 06, que se define como cartesiana, Manuela parte do outro, de suas falas e de suas histórias de vida para se definir e se posicionar em relação ao seu processo ao longo do curso e às aprendizagens construídas por ela. Diferente de Giovana que transita na objetividade e nas poucas possibilidades, Manuela se define como o extremo oposto, repleta de ideias, mas que para ambas o resultado é a dificuldade em lidar com o espaço de criação.

Como discutido na oficina 01¹²⁰, com as produções em massinha, muitas vezes a criatividade é confundida com o excesso, com a salada de frutas, com o oceano de ideias (ver FIGURA 18), que não permitem o indivíduo focar em uma direção e deste modo se perde e foge do que deveria ser feito como verbalizado por Manuela. A docente continua revelando sua mudança de postura a partir de um melhor entendimento sobre criatividade e educação e da necessidade de equilíbrio entre **conservação** e **ruptura**, sendo ambos os movimentos importantes para emergência de ambientes suficientemente bons e para a aprendizagem. Desta maneira, a docente coloca em cena a discussão da tradição como a base para a inovação, sendo a partir do conhecimento construído pelo indivíduo em sociedade, que é possível gerar novas ideias, buscar alternativas para problemas e inovar. (TORRE, 2005)

Ao utilizar-se da escuta e da reflexão como estratégias Manuela passa a questionar todo o sistema educacional e seu posicionamento como docente, o que evidencia não um objetivo direto do curso, mas um desdobramento o qual a direcionou para a tomada de consciência: com a diminuição da sua vitimização e de seus alunos e a ampliação de seu protagonismo. Conforme, afirmado por ela, **“eu consegui sair desse discurso de justificar o sistema, para tentar ver o que fazer de fato”**.

Por fim, Manuela traz uma demanda sua a qual não foi respondida pelas oficinas, uma necessidade e uma vontade despertada pela tarefa 02, mas que pela falta de tempo não foi

¹²⁰ Ver subseção 3.1.1

concretizada. “Eu senti falta de discutir o último, não o último texto, mas compartilhar a experiência do último trabalho, porque eu queria saber mais do que todo mundo falou da sua experiência mais criativa e eu fiquei nessa expectativa.” Muito coerente com a proposta do curso, a fala de Manuela revela sua necessidade de partilhar sua experiência, característica bastante observada em professores em início de carreira (TARDIF, 2014). Além do seu comprometimento com o grupo operativo em torno de uma tarefa (PICHON-RIVIÈRE, 2009), e da possibilidade de usar a oficina como espaço para escuta e reflexão docente, no qual é possível forma-se. (JOSSO, 2004)

Ao observar sua trajetória no curso, há em Manuela uma docente a qual no início demonstrava ser bastante calada e reservada, a escuta talvez tenha sido a primeiro eixo a ser experimentado por ela. Ao se sentir mais confiante esta passa, também, a fazer uso do espaço de reflexão. E, por fim, mediante sua fala nesta oficina, registro na docente a possibilidade de relacionar conceitos, transitar em diversos espaços, refletir sobre suas aprendizagens, exercendo por fim, sua criatividade e autoria de pensamento.

Bernardo

O que te trouxe aqui?

Que eu conseguisse me tornar capaz de conhecer e de reconhecer as minhas reais capacidades criativas e desenvolvê-las.

Quadro 67: Caixa dourada – Bernardo

Fonte: Dados de pesquisa

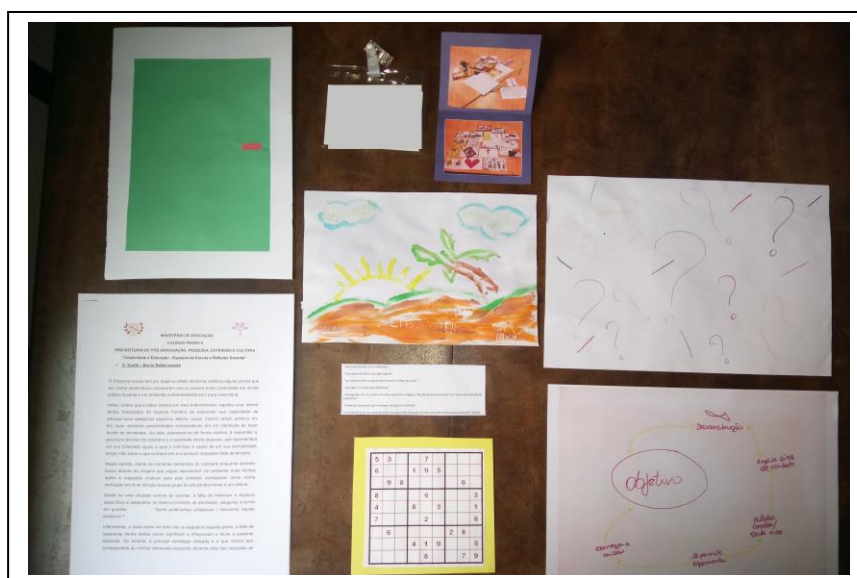


Figura 93: Portfólio – Bernardo

Fonte: Dados de Pesquisa

Se exigir, eu acho que quando a gente se mobiliza ou se prontifica a vir a outro, ou buscar outros espaços, seja o que for, pegar uma proposta, como inicialmente a gente veio, eu vou lá pegar uma proposta para os meus e passo lá de prática pedagógica. **Trocar ou o que eu vou buscar, seja lá o que for para cumprir uma exigência. É o que a meu ver é o que acaba funcionando como bloqueio para a gente se perceber como criativo,** ou se perceber como inúmeras outras adjetivações do fazer pedagógico. E, aí, eu vou dividir com vocês uma ideia, assim, de uma coisa assim, que na verdade é uma das motivações de um ter buscado outros espaços.

É... Desde que eu formei eu sempre tive enquanto questão às minhas atuações, aquela chamada, isso no espaço escolar, aquela chamada direção extremamente feliz e contente com aquilo que eu faço. Tudo que o Bernardo faz está legal, os alunos estão correndo e se divertindo, não se machucando um ao outro, ou agitados, está ótimo. Então, eu estou aqui crítico em relação à exigência [das direções], mas eu entendia que faltava alguma coisa, que dizia para mim, e aí? O que você está fazendo? Está abdicando de alguma coisa?

A [minha] própria insegurança com o brincar, porque “eu não sei se você sabe”, colocava aquilo como um problema. Nem sempre tudo é muito bacana. Então, essa busca por outros espaços tem a ver com o confrontar. Essa experiência das questões que eu respondia, da proatividade aqui, da questão de como eu classificava... **Eu me classifico como um professor questionador e indagador. Para mim está sendo satisfatório, ou precisa de algo mais?**

[Bernardo lê sua frase.]

Que queria entender onde eu estava e quanto mais eu poderia evoluir dentro daquilo que eu entendia como criatividade. E, fazendo conexão com as outras experiências e as outras leituras, interessante perceber que a gente vai se descobrindo como um indivíduo criativo por essência. Se a gente se permitir estar leve sempre, dentro dos processos, se exigir, mas se entender, também.

E nesse entender, entender também o quanto você é limitado, o que é natural, o quanto o sistema não facilita, que está ali com dificuldades enésimas, que a gente vai encontrar ou encontra no caminho. Se a gente se permitir estar leve, talvez a gente consiga pôr à tona ou por outra ótica evidenciar como a gente é criativo por essência.

E, essa criatividade, me desculpe se eu entendi mal, Giovana e a outra colega, essa criatividade, ela talvez não dependa tanto de outros significarem para a gente aquilo que a gente fez, mas a gente se perceber e a gente conseguir significar aquilo que a gente identifica no outro e o que a gente propôs, né? Se uma oficina foi desenvolvida e talvez não houve uma significação para alguém ou para a gente e aí eu me questiono, e foi isso que eu questionei a todos os momentos. “E aí? O que eu entendi disso? O que eu consegui tirar a partir daquela experiência?”

Dentro aqui da tematização que é um espaço de escuta e vozes, e perceber, que acho que a questão criativa para mim tem a ver com estar mais sensível, a partir do momento que eu consigo ver a história de um, a história do outro, receber a proposta de quem está iniciando a oficina. E com essa sensibilidade, me permitir estar mais sensível e leve no jogo de fato, e se não só lá, no pedagógico, na vida também. Eu acho que a gente consegue descobrir mais coisas e aí a Arte, ela vai se evidenciando no jogo, ela vai se evidenciar no dialogar, vai se evidenciando em uma série de situações que a caminhada e a maturidade vai se mostrando. E essa criatividade vai se significando. Em resumo, eu acho que fui plenamente contemplado porque em muitos momentos vi e achei que não estava tendo uma significância boa com a proposta, mas no dia-a-dia eu fui percebendo que essa leveza, ela fazia sim mais sentido enquanto eu estava mais tranquilo para lidar com as nuances que iam surgindo, eu acho que é essa contemplação que eu queria ter.

De alguma forma, negativa, talvez um pouco da questão corrida, uma questão negativa que não tem nada a ver com o curso. Poxa, eu vim lá de Belford Roxo agora [olha o relógio] e o horário que é meio exaustivo, talvez se fosse sábado de manhã eu reclamasse que eu tinha acordado cedo porque é sábado. É isso [olha para Camila] Obrigado! [grifos nossos]

(BERNARDO, OFICINA 09, 2016)

As falas de Bernardo fecham esta unidade contextual, por acreditar que as considerações do docente estabelecem relação com os ditos e os não ditos dos docentes já apresentados, além de provocar a reflexão do grupo em direção ao propósito do curso. Diferente de Manuela, Bernardo possui cerca de oito anos de carreira docente, carrega consigo experiências em diversas redes de ensino, municipais, particulares e federais. Ele se define, “**como um professor questionador e indagador**”, o que dialoga com o objeto e a colagem apresentada por ele da oficina 02¹²¹ (FIGURA 37). A busca por respostas as suas indagações e a sua tentativa de provocar seus alunos são por ele entendidos como seu combustível.

Sobre a criatividade, o docente acredita que o excesso de exigências são bloqueios “**para se perceber como criativo**”. Esta perspectiva dialoga com o expresso por ele na oficina 01, em sua pintura em massinha a qual define criatividade como Liberdade (FIGURA 17), assim, ser criativo estaria na possibilidade de agir sem cobranças ou regras, sem a exigência de protocolos e formulários que atrapalhariam, segundo ele, a percepção da criatividade como algo inerente ao ser. Bernardo se entende como criativo e em diversos momentos, verbalizou se sentir muito criativo, como na oficina 06 (construção de jogos) e na própria oficina 09 (entrega de portfólios). Em diálogo com esta constatação, o docente afirma:

Que queria entender onde eu estava e quanto mais eu poderia evoluir dentro daquilo que eu entendia como criatividade. E, fazendo conexão com as outras experiências e as outras leituras, interessante perceber que a gente vai se descobrindo como um indivíduo criativo por essência. Se a gente se permitir estar leve sempre, dentro dos processos, se exigir, mas se entender, também. E nesse entender, entender também o quanto você é limitado, o que é natural, o quanto o sistema não facilita, que está ali com dificuldades enésimas, que a gente vai encontrar ou encontra no caminho. Se a gente se permitir estar leve, talvez a gente consiga pôr à tona ou por outra ótica evidenciar como a gente é criativo por essência. [grifo nosso]

(BERNARDO, OFICINA 09, 2016)

Nesta fala, Bernardo parte das falas de outras duas docentes: da palavra leve usada por Giovana e do sistema educacional que cria barreiras à criatividade, mencionado por Manuela. Além disso, o docente resgata o conceito de Winnicott de viver criativo, estudado a partir do texto de Maia e Vieira (2016a), o qual afirma que todos somos criativos. Ao estabelecer estas pontes o docente evidencia a reflexão como ferramenta necessária à docência e a qual deve ser utilizada como forma de significar ou ressignificar o proposto pelo outro e que ainda não fora compreendido gerando aprendizagens próprias, como observado em “**essa criatividade, ela**

¹²¹ Ver subseção 3.2.2

talvez não dependa tanto de outros significarem para a gente aquilo que a gente fez, mas a gente se perceber e a gente conseguir significar aquilo que a gente identifica no outro e o que a gente propôs, né?” (BERNARDO, OFICINA 09). Em seguida, Bernardo inicia pedindo desculpas às colegas acima mencionadas e faz uma reflexão, a partir de seu entendimento sobre a proposta do curso:

“E aí? O que eu entendi disso? O que eu consegui tirar a partir daquela experiência?”

Dentro aqui da tematização que é um espaço de escuta e vozes, e perceber, que acho que a questão criativa para mim tem a ver com estar mais sensível, a partir do momento que eu consigo ver a história de um, a história do outro, receber a proposta de quem está iniciando a oficina. E com essa sensibilidade, me permitir estar mais sensível e leve no jogo de fato, e se não só lá, no pedagógico, na vida também. [grifo nosso]

(BERNARDO, OFICINA 9, 2016)

Este trecho emerge como grande significante de todo curso, ao verbalizar o vivido, Bernardo conecta-se com a tese defendida. Ressalto que nenhum texto formal havia sido apresentado aos docentes sobre o conceito de criatividade como espaço de escuta e reflexão docente¹²². A partir do nome do curso, das oficinas propostas e dos textos lidos o docente foi capaz de se refletir sobre o significado destes para sua prática docente e para sua vida, mesmo trocando os conceitos *escuta e reflexão* por *escuta e vozes*, Bernardo não só descreve o processo vivido como o conceitua, além de responder a fala de Giovana sobre a sua necessidade de fechamento. Assim, o docente promove no grupo uma tripla reflexão (a reflexão da reflexão da reflexão da ação) e a reflexão em direção à autoformação, por suas histórias de vida e trajetórias docentes. Conforme corroborado pelo trecho, **“a questão criativa para mim tem a ver com estar mais sensível, a partir do momento que eu consigo ver a história de um, a história do outro, receber a proposta de quem está iniciando a oficina. E com essa sensibilidade, me permitir estar mais sensível e leve no jogo de fato, e se não só lá, no pedagógico, na vida também.”** (BERNARDO, OFICINA 09)

Destaco a caminhada de Bernardo por seu comprometimento com a docência, sua capacidade de servir de exemplo aos demais colegas, principalmente aos docentes em início de carreira, além de colaborar com a operatividade do grupo e com a construção da escuta e da reflexão, como destacado nesta oficina. Ao resgatar as trajetórias dos demais integrantes é possível observar postura semelhante em Matina e Érica, as docentes com maior tempo de carreira, ambas situadas na fase de diversificação (ver QUADRO 12), que ao externarem suas

¹²² Ver definições apresentadas no Capítulo 2.

experiências propiciaram outros olhares ao grupo a partir de suas histórias de vida. Esta afirmação pode ser corroborada pelas análises realizadas na oficina de jogos (OFICINA 07), em especial nas falas de Matina e Érica sobre as formas de se jogar, além das reflexões de Matina decorrentes do caso do docente Severino.

6.2.2. Feliz: Márcia, Nathana, André e Luana

Nesta segunda unidade contextual reuni dados de outros quatro docentes, em torno da categoria feliz, citada por eles em suas reflexões sobre o curso. Outros docentes também fizeram referência a este sentimento em suas falas, porém selecionei os que expressaram maior proximidade com a categoria e por terem registrado a felicidade como algo importante para a docência e fruto do processo vivido no curso.

Mais do que um sentimento, a categoria feliz possui ligação à ideia de bem-estar docente, sendo a felicidade uma das expressões da satisfação profissional. Assim, “a felicidade relacionada ao trabalho será obtida quando for positivo o resultado da avaliação que o professor faz de si próprio, como trabalhador, e das condições existentes para a realização do seu trabalho” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 323)

Sobre a felicidade docente, Marchesi (2008, p. 153) nos lembra que o docente “só se pode sentir-se feliz em seu trabalho se gosta dele, se está satisfeito com ele, se encontra sentido na educação de seus alunos”, mas para que de fato se possa sermos felizes em nossa atividade docente é preciso cuidar, do equilíbrio afetivo, da nossa formação, dos perigos e ameaças externas. (MARCHESI, 2008).

Ao marcar a felicidade os participantes registram a alegria, o vínculo, a possibilidade de conexão com o tema e com os demais participantes, não marcam algo trivial e de pouca importância, pelo contrário, remetem à alegria e ao riso que só são possíveis na certeza que se está em um ambiente suficientemente bom, no qual se confia e se quer estar. Winnicott em sua obra não dedicou espaço específico para a discussão da felicidade, mas é possível à luz de seus escritos concluir que ser feliz para o autor está relacionado ao indivíduo saudável. Ser feliz está em experimentar sua capacidade criativa, em tomar para si o rumo de sua história, de suas aprendizagens e superar as adversidades em direção à completude. Conforme observado no seguinte trecho:

para uma existência criativa não precisamos de nenhum talento especial. Trata-se de uma necessidade universal, de uma experiência universal, e mesmo os esquizofrênicos retraídos e aprisionados ao leito podem estar vivendo criativamente uma atividade mental secreta, e, portanto, em certo sentido, feliz. Infelizes somos você e eu que, em certa fase estamos conscientes da falta daquilo que é essencial ao ser

humano, que é muito mais importante do que comer ou do que a sobrevivência física. (WINNICOTT, 1996, p. 35)

Após observar a expressividade desde conceito na oficina 09, acredito que os docentes participantes ao se inscreverem em um curso de formação buscam de alguma forma a felicidade profissional.

Márcia

O que te trouxe aqui?
Vim buscar aprender para ensinar. Espero encontrar aqui mais estímulos para atuar na Educação Infantil, digo sempre que não ter habilidade do normal, recorte, colagem e massinha, me faz me sentir incompleta. Criatividade e educação andam juntas e a sala de aula precisa.

Quadro 68: Caixa dourada - Márcia
Fonte: Dados de pesquisa



Figura 94: Portfólio – Márcia
Fonte: Dados de pesquisa

Nesse curso aqui quando eu, o que mais assim, das oficinas que a gente participou, a que eu mais me senti leve e livre foi essa oficina aqui [Márcia pega seu trabalho da oficina dois]. Nesse dia aqui porque como **eu tinha a imagem de criatividade é sempre aquele desenho bem que a professora faz, com a cópia na sala de aula que recorta tudo direitinho, sem ficar torto e não sei o que, aquela coisinha bem bonitinha. Aí quando vocês disponibilizaram o material para a gente, você pode fazer o que quiser. “Você pode colocar cor, picar, fazer ele quadrado, recortar, faz o que você quiser.”** Essa coisa de dar voz para o que a gente está sentindo, sem ter aquela cobrança, “está certo, está errado, está torto, está isso, faz de novo”. Então, isso foi para mim extremamente importante, embora eu não estivesse em sala de aula, observava muito os meus amigos, as experiências deles. A oficina de massinha quando eu levei para as crianças, foi massinha para tudo que é

lado, na parede e para limpar foi o ó! Mas foi ótimo! Foi bem bacana, essa coisa de aprender, enfim, de **criatividade não tem modelo é coisa que vai e vem e você faz**. E, sobre a crítica, **eu senti falta, eu não sei se é pela minha formação**, em alguns momentos, eu pensei que fosse ter, começou a ter e eu pensei que fosse, mas não teve. Foi no dia que a gente estava no Pedro II e que você projetou umas coisas. **Eu tenho no meu caderno, eu sou muito dessa coisa do “cospe giz”, vai escreve e vai e escreve**. E tentava acompanhar os slides para escrever e tinha hora que eu sentia falta disso, de você ver, copiar, por exemplo. E a dificuldade que eu tenho em ler coisas no celular, eu quero escrever, preciso de papel, me dá para rabiscar. Então, eu senti falta disso, de material, vocês mandaram material para a gente imprimir, essa coisa toda. Mas **eu sentia falta disso, de ter o material, de ter uma aula de copiar. Eu senti falta disso, de ter o quadro, de ter o material, a apostila, vamos escrever, vamos assim, vamos botar no concreto, escrever o que a gente aprendeu em sala**. Mas, na frente de tudo isso aqui [pega o portfólio]. Assim, **o que eu tenho para dizer para finalizar é que a criatividade que me trouxe isso aqui, [eu] só uso uma palavra: Carinho. Esse portfólio aqui, quando eu olhei isso aqui, é carinho. O carinho que você tem com as suas coisas, de você aprender de querer transmitir isso tudo**. E, parabéns, bravo! Bravo [bate palmas]! E isso aqui [portfólio], finaliza com chave de ouro. É isso! Obrigada!

(MÁRCIA, OFICINA 09, 2016)

No decorrer do curso, é interessante notar as mudanças de postura de Márcia no que se refere à criatividade e à reflexão sobre suas práticas junto ao grupo operativo. Os dados analisados se referem à trajetória docente na busca por formar-se, além de revelarem seu empenho e dedicação ao longo do curso. Sobre o fato, é interessante mencionarmos que Márcia é uma das duas únicas participantes com 100% de presença¹²³. Nesta última oficina, a docente chega a sala com a atividade iniciada e ao observar a entrega dos portfólios, muito naturalmente faz o uso da palavra:

Mesmo chegando agora, meio que de paraquedas. Só de ver assim o carinho disso aqui, o cuidado disso aqui. Eu nem abri o portfólio nem nada. Esse ano eu tirei para estudar, para me capacitar. Então, **eu estou fora de sala de aula. (...) E o que ficou marcado para mim foi a acolhida do curso com relação a isso**, sabe? Você é diferente porque **você não está sala de aula**, você não passa de fato. Eu não passo. Mas, assim, foi diferente (...). Eu senti diferença, é obvio, **por não estar em sala de aula**, mas ao mesmo tempo os trabalhos me deram essa acolhida, os textos que a gente leu. Enfim... Essa coisa de criatividade. **Eu não me senti tanto um peixe fora d'água quando eu ouvia essa expressão criatividade e sim quando eu ouvia aquela coisa normalista, normalista, normalista, vamos cortar, vamos colar... Quando eu escuto criatividade agora já é em outro panorama agora**.

(MÁRCIA, OFICINA 09, 2016)

Nesta fala Márcia chama atenção, novamente, para o fato de estar fora de sala de aula, como já marcados por ela em outros encontros (ver oficina 02, 04 e 07) e mencionados nesta oficina quatro vezes, sendo três delas no trecho acima (em negrito) e uma quarta mais adiante em “**embora eu não estivesse em sala de aula, observava muito os meus amigos, as**

¹²³ Dos 14 docentes concluintes apenas Márcia e Luana estiveram presentes nos nove encontros, além de estarem também presentes na oficina 10, realizada no mês de fevereiro de 2017.

experiências deles” (MÁRCIA, OFICINA 09). A necessidade de se sentir acolhida mediante sua dita diferença entre os colegas que exerciam a docência era algo bastante visível, o que corroboro por **“e o que ficou marcado para mim foi a acolhida do curso com relação a isso”**. Márcia busca no curso conhecimento e novas oportunidades profissionais, mas também busca carinho, acolhimento, aceitação e empatia. Busca se sentir completa, como registrado por ela na caixa dourada, pretende aprender para ensinar, pois suas experiências na profissão a fizeram acreditar que não servia para o ensino¹²⁴, além de desejar dominar **“as habilidades do normal, recorte, colagem e massinha”** (MÁRCIA, OFICINA 09), e, assim ser criativa, também já discutidos por esta tese em outros momentos¹²⁵.

Sobre o conceito de criatividade há em Márcia uma mudança de entendimento verificada a partir do curso, o que pode ser corroborado por **“eu não me senti tanto um peixe fora d`água quando eu ouvia essa expressão criatividade e sim quando eu ouvia aquela coisa normalista, normalista, normalista, vamos cortar, vamos colar... Quando eu escuto criatividade agora já é em outro panorama”** (MÁRCIA, OFICINA 09). A reflexão da docente direciona para uma tomada de consciência em relação ao conceito de criatividade, propiciada pelo curso, pelos textos, atividades e trocas entre pares vividas. Antes Márcia entendia criatividade como **“aquele desenho bem que a professora faz, com a cópia na sala de aula que recorta tudo direitinho, sem ficar torto e não sei o que, aquela coisinha bem bonitinha”** (MÁRCIA, OFICINA 09). Ao compreender que a criatividade é algo que faz parte do sujeito e de sua existência, por uma perspectiva Winnicottiana, Márcia pode assim, sair da posição de vítima, que se sente menor e menos criativa por não ter feito o normal e saber recorte, colagem e massinha, para um lugar no qual há a possibilidade de ser uma docente melhor, ciente de seu potencial criador ao entender que **“criatividade não tem modelo é coisa que vai e vem e você faz”** (MÁRCIA, OFICINA 09).

Os bloqueios relatados por Márcia são fruto de suas histórias de vida e dialogam com sua forma de pensar. Acredito, porém, que “essas limitações podem ser superadas pela educação” (TORRE, 2008, p. 55) e que as reflexões propostas pelas oficinas podem abrir espaços para outras mudanças de postura. Como registramos nesta oficina e ao longo do curso, concluímos que Márcia o compreender como um espaço de segurança e confiabilidade no qual é possível lidar com a sua criatividade (WINNICOTT, 1965). Acredita, dessa forma, ser por

¹²⁴ Ver subseções 3.2.2 e 4.1, oficinas 3 e 4, respectivamente.

¹²⁵ Ver subseções 3.1.1, 3.2.2 e 4.1, oficinas 2, 3 e 4, respectivamente.

meio dele que conseguirá se encaixar novamente no campo profissional, desmentindo, dessa maneira, a fala de sua ex-diretora sobre sua incapacidade de atuar com a Educação Infantil.

Em seguida, Márcia registra fatos de sua formação, calcada no ensino tradicional, na cópia e no uso do chamado por ela de “**cospe e giz**” (MÁRCIA, OFICINA 09). A necessidade de ter um caderno no qual possa registrar suas aprendizagens revelam seus entendimentos sobre aprendizagem, sobre os métodos considerados por ela como eficientes além de suas práticas de estudo. Ao entrar no curso, Márcia se abre para sair de sua zona de conforto, experimentar outros métodos e formas de ensinar e aprender, mas quando se vê em um campo desconhecido, busca no caderno¹²⁶, na cópia e no concreto formas de visualizar seus aprendizados, corroborado por “**vamos botar no concreto, escrever o que a gente aprendeu em sala**” (MÁRCIA, OFICINA 09).

Acredito que a entrega do portfólio, mesmo que inconscientemente, representa para Márcia a materialidade de que sentia falta e a possibilidade de visualizar seus aprendizados nos três meses de curso. Sobre o fato, destaco a fala final da docente, “**o que eu tenho para dizer para finalizar é que a criatividade que me trouxe isso aqui, [eu] só uso uma palavra: Carinho. Esse portfólio aqui, quando eu olhei isso aqui, é carinho**” (MÁRCIA, OFICINA 09). Ao concluir que o portfólio é fruto de sua criatividade e que essa é sinônimo de carinho, Márcia trata não apenas de suas aprendizagens, fala dos vínculos construídos, do ambiente suficientemente bom vivido e do cuidado que envolve a relação entre ensinantes e aprendentes. Corroborar, por fim, com a tese defendida, a qual afirma estar a criatividade docente relacionada à garantia de espaços de escuta e reflexão nos quais o aprendente possa construir uma docência saudável e responsiva.

Nathana

O que te trouxe aqui?
Pretendo ser ferramenta de criação e estimular as minhas aulas. A minha inscrição foi motivada pelo meu interesse em dinamizar o conteúdo de trabalho e torná-lo atraente, ou seja, sair dos padrões impostos pelo magistério formal, pelo sistema educacional e pela rotina de trabalho , espero também me sentir realizada e feliz.

Quadro 69: Caixa dourada – Nathana
Fonte: Dados de pesquisa

¹²⁶ Ver subseção 5.1



Figura 95: Portfólio – Nathana
Fonte: Dados de pesquisa

Então, é.... quando eu encontrei esse curso, em uma comunidade de *facebook*, eu...eu...fiquei feliz, **me senti feliz, como eu não estava me sentindo no magistério há um tempo**. Eu estava procurando qualquer coisa para fazer. Embora, eu fosse apaixonada e não me visse fazendo outra coisa. Mas, **eu vi meu desinteresse e a minha desmotivação sendo levados para o aluno, é.... A minha infelicidade... O quanto eu estava engessada, eu já não tinha mais novas propostas porque estava presa a lançar conteúdo e trabalhar esses conteúdos e prepará-los para a avaliação**. E, a partir do momento, que eu passei a estudar antes do curso, eu senti a necessidade de levar uma outra parte que não fosse teórica, que fosse prática. E, também pela defasagem que a licenciatura, crítica aqui para quem trabalha na faculdade e que vai trabalhar, é... as licenciaturas oferecidas pelos cursos que não pedagogia, pelo menos na UFF, deixam muito a desejar, não tem um foco, não tem uma coerência, então a gente chega em sala de aula.

A gente é colocado ali, vem da nave espacial, é colocado sem ter muito para onde ir, mesmo com estágio e tudo mais. E, essa parte da Criatividade passou longe e eu procurei, principalmente por conta da dinamização da aula, de maneira que eu também me sentisse feliz e eu me senti muito feliz aqui. Me senti livre, não me senti com pressa de nada.

Eu sempre me considerei, não é falar demais, assim, e outras pessoas também consideravam, mãe [sorriso], pessoas que veem a gente de perto, [como] criativa. E **o magistério ele fez isso [movimento de encolhimento] comigo, como se fosse um processo de retrocesso na criatividade**. Então, eu queria estimular isso novamente... para a sala de aula... estimular de outras maneiras, para poder tornar as minhas aulas mais interessantes.

E, várias vezes, eu me vi nos trabalhos aqui, buscando um caminho para tornar as minhas aulas mais alegres e menos interessantes, porque o sistema educacional é estressante e a gente sabe disso. E, **eu estava, eu comecei a sentir que estava me acomodando e o sofá estava me engolindo**. Então, é isso, eu acho que dentro da proposta do curso ele foi extremamente satisfatório, mas pena... a única crítica que eu tenho não é para puxar saco, nem nada, eu acho que foi muito pouco e queria mais. Acho que um ano, vale muito mais. Mas foi muito bom, é um ponto de partida, então é isso! E, sim, consegui!

(NATHANA, OFICINA 09, 2016)

Nathana possui uma trajetória no curso bastante singular, sendo a única professora de história concluinte, e uma das poucas que atua com Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tanto na rede pública como na rede particular. Desta maneira, entendo que, apesar de poucos anos de magistério (de 5 a menos de 7 anos), ainda na fase de consolidação da carreira (HUBERMAN, 2000), Nathana possui uma trajetória diversificada composta por realidades e vivências sobre a profissão as quais não vem sendo compreendidas como positivas.

Na oficina dois, dialogamos em parte com suas memórias do período pré-profissional, conhecemos suas variadas experiências escolares, entre extremamente negativas e pouco criativas, ao rememorar os obstáculos vividos em decorrência do TDAH, a vigorosamente positivas, quando recorda a importância de seus professores de Ensino Médio para a conclusão dos estudos e para sua escolha profissional¹²⁷.

A motivação de Nathana para entrada no curso está diretamente voltada para uma aparente necessidade de aprimoramento de suas práticas e melhoria de sua metodologia de ensino, com o intuito de **“sair dos padrões impostos pelo magistério formal, pelo sistema educacional e pela rotina de trabalho”** (NATHANA, CAIXA DOURADA, OFICINA 01). Por fim, sua última frase depositada na caixa dourada revela o desejo da docente em se **“sentir mais realizada e feliz”** na carreira, o que, em sua avaliação fora alcançado, **“eu me senti feliz, como eu não estava me sentindo no magistério há um tempo”** (NATHANA, OFICINA 09).

A desmotivação de Nathana e a falta de investimento na carreira já foram temas de análise na oficina 07¹²⁸, quando a docente afirmou estar muito mais preocupada com as questões administrativas do que com a formação de seus alunos. O fato em diálogo com o sentimento de infelicidade, fruto deste processo, é corroborado nesta oficina final por **“eu vi meu desinteresse e a minha desmotivação sendo levados para o aluno, é.... A minha infelicidade... O quanto eu estava engessada, eu já não tinha mais novas propostas porque estava presa a lançar conteúdo e trabalhar esses conteúdos e prepará-los para a avaliação”**. Nathana, ao ter consciência deste movimento, afirma, **“eu comecei a sentir que estava me acomodando e o sofá estava me engolindo”**. (NATHANA, OFICINA 09)

Esteve (1999, p. 99), conclui que são os “fenômenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do trabalho profissional, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar à depreciação pessoal e profissional”. Além, disso é interessante observarmos que, segundo o autor, o professor frequentemente se encontra na

¹²⁷ Ver subseção 3.2.2.

¹²⁸ Ver subseção 5.2.4.

posição de vivenciar papéis contraditórios os quais o obrigam a manter um equilíbrio instável (ibid.), como os conflitos vividos por Nathana entre promover aulas dinâmicas e criativas e ser administrativamente eficiente e preparar para as avaliações.

Em seguida, Nathana tece crítica aos cursos de licenciatura e a falta de adequação às realidades pedagógicas e escolares vividas em sala de aula,

as licenciaturas oferecidas pelos cursos que não pedagogia, pelo menos na UFF, deixam muito a desejar, não tem um foco, não tem uma coerência, então a gente chega em sala de aula. A gente é colocado ali, vem da nave espacial, é colocado sem ter muito para onde ir, mesmo com estágio e tudo mais. (NATHANA, OFICINA 09)

Mais uma vez registramos o choque de realidade com a ruptura entre a imagem ideal de ensino construída pela formação e a dura realidade de sala de aula. Para Esteve (1999, p. 109), “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais que obteve em sua formação”, ao vivenciar esta fase crítica de distanciamento dos conhecimentos anteriores um novo rearranjo é imposto, a troca com os pares, as experiências vividas favorecem o domínio progressivo do trabalho por favorecem a construção de suas próprias aprendizagens (TARDIF, 2014). Ao buscar um outro olhar para sua prática, Nathana começa a estudar por conta própria e, tendo a necessidade de algo prático, por fim, se inscreve no curso para se reconectar com a docência.

No que se refere à criatividade, Nathana sempre se considerou criativa, desde a infância, porém, segundo ela, o magistério foi responsável pelo **“processo de retrocesso na criatividade”**. Sobre o tema, resgato as análises da oficina 07, na qual Nathana afirma que “a criatividade me coloca de novo no lugar onde eu escolhi a profissão, sabe?”¹²⁹. Os dados em destaque revelam um docente ciente de sua capacidade criadora, mas, por não vivenciar ambientes de trabalho suficientemente bons, ou por não ter ressignificado suas experiências docentes de maneira positiva, se acomodou em práticas pouco criativas.

Segundo Tardif (2014, p. 97), “a precariedade de emprego pode provocar um questionamento sobre a pertinência de continuar ou não na carreira, e às vezes até um descomprometimento pessoal em relação à profissão”. Deste modo, a docente busca, no investimento em processos formativos, a energia necessária para voltar a se reconectar com a educação. Sobre a avaliação do curso, a docente relata seu desejo de continuidade, o considerando “um ponto de partida” para outros cursos e para uma reflexão das práticas. Sobre este recomeço, destaco a aprovação de Nathana no Curso de Especialização Saberes

¹²⁹ Ver subseção 5.2.4.

[mãos no rosto]. E agora? O que eu vou fazer? Já estava quebrando o paradigma da gente todo, destruindo a gente de cara. Pelo menos comigo foi assim, não sei se com vocês foi assim. [risos] De cara, já tirou minha camisa! No final, vocês... Vai ter que apresentar seu trabalho lá na frente. Poxa, ferrou! Fiquei nú! Uma coisa é você pegar um conteúdo e você apresentar ... normal. Mas você vai ter que inventar um negócio da sua cabeça. Depois você apresenta lá na frente, poxa, ferrou! Isso é muito legal, assim, essa parte de despertar, de quebrar um conceito básico assim. Como eu sempre enxerguei meus professores. A gente sabe quando foi para a faculdade, você foi como aluno, a gente até se diminui um pouco, o professor é maior do que eu, o professor universitário principalmente, eles diminuem a gente um pouco, não sei se vocês tiveram a mesma impressão. Aí, você fala assim, “ah, professor, eu acho isso”, “não acha nada” [professor]. Ah, calma aí, primeiro período, ele vai e te desconstrói ao contrário. **Você tenta ser criativo e ele quebra na hora, “não, a criatividade morre aqui, você não tem que ser criativo com nada. Não importa a sua opinião, importa o que o outro autor falou.”**, “pega um texto e vem argumentar comigo”. Aí você pensa, aqui é sério mesmo. **Aí, vocês fizeram o contrário, tipo assim, eu vou chegar lá sério e vocês: “volta a ser criança de novo”, como se fosse isso. Mas isso só me deu a certeza de que a gente sempre está aprendendo**, todo o tempo, o tempo todo. (...)Esse curso me trouxe muita coisa boa, assim, me lembrou a infância, me fez perceber que não é só a gente que tem problema, eu não estou falando de problemas pessoais, eu estou falando de problemas da prática. Poxa, eu sou um M.... Poxa, mas eu também tenho essa dificuldade e a Márcia falava “eu tenho problema com Artes”, ao contrário, eu não tinha, nem na escola, nem em casa. A minha escola sempre me estimulou. **Até hoje as pessoas falam “você é criativo” e eu não enxergava isso, eu não enxergo, como assim? Eu não sou criativo. Eu sou normal. (...) Enfim, o curso correspondeu muito mais do que eu esperava. Muito mais mesmo, eu me senti muito mais humano e uma coisa que a gente volta e meia todo mundo fala isso: “eu não sou criativo”, e aqui eu percebi que nós somos criativos o tempo todo.** A gente sendo professor tem que enfrentar o problema e tem que resolver, e isso para mim não é outra coisa que não criatividade. Principalmente, para os professores do município e do estado, chega lá e aí? Tenho que me virar. Se vira, e ao se virar para mim é criatividade.

A gente acha que só a gente tem problemas, mas poderia ter feito diferente. Ou a gente vai em uma prática cotidiana, igual a que você [Nathana] disse e vai sendo engolido pelo sofá como você disse, né? E, tem hora assim, calma, eu vou fazer diferente. Como é que eu vou fazer isso? O que é possível para a gente? O que vai te inspirar? Para mim, eu demorei muito para entrar no magistério, estágio, frequentei escolas, como voluntário, mas eu trabalhei em outro setor. E eu comecei a pensar, não é isso que eu quero, eu não tenho paixão, eu quero começar. Então, eu resolvi estudar para passar em concurso, passei e vi que as coisas estavam funcionando. **Então, o curso serviu para isso, vai, vamos subir juntos.** Eu acho que daqui para frente é melhorar. Porque eu tenho que estudar, eu tenho que ler mais, chegar em casa, parar de ver televisão. Então, serve para isso mesmo, para você crescer. Serviu para mim. Então, vocês fizeram isso comigo, voltar para o início em 2007, lá no comecinho da faculdade e eu lembrei. E me fez voltar mesmo, não só à infância, mas nessa parte mesmo. Aquela vontade, você está na faculdade e fala “eu vou mudar o mundo!” assim, eu e meus amigos e minhas amigas, é claro, todas mulheres. Elas estão lecionando em escolas públicas e elas falam “minha vontade de mudar o mundo”, mas elas se ferraram. Direção e colegas e o sistema e tudo. Tudo bloqueia. Mas olhando elas e conversando com elas, depois vejo o quanto é gratificante mesmo com todas as dificuldades. **E, cara, eu quero isso para mim.** E é isso! Eu só tenho que agradecer a vocês, a todos!

(ANDRÉ. OFICINA 09, 2016)

O relato de André é bastante extenso¹³¹, sendo sua fala calcada em suas experiências e claramente estruturada pelas considerações dos colegas. Percebemos, assim, o exercício da escuta e da reflexão em torno da tarefa de formar-se, a afirmação é corroborada pela seguinte fala: **“Muita coisa que eu ia falar, eu acabei esquecendo porque cada um vai falando. Eu vou pensando outras coisas, vai pensando na hora”** (ANDRÉ, OFICINA 09), além das referências expressas às falas de Andréia, Márcia e Nathana transcritas acima.

Apesar de há pouco tempo na profissão, menos de um ano, sendo um docente em início de carreira (QUADRO 12), a trajetória de André no curso é calcada por falas e trabalhos de grande potencial reflexivo, propiciadas pelo aprender fazendo (SCHÖN, 1992) e pelas experiências e relatos dos professores mais antigos, representados aqui pelos colegas de curso e por suas amigas de faculdade já inseridas na profissão, frequentemente mencionadas por ele.

André ao registrar suas motivações para o curso, externa sua vontade de melhorar sua prática e de buscar por inspirações para lidar com os desafios do ensino público, seu foco de interesse. Afirma, ainda, que o curso **“foi uma das coisas mais legais que eu fiz esse ano”** e que se sentia agradecido por tudo. Em seguida, externa suas percepções sobre a primeira oficina e como as estratégias e os materiais utilizados o impactaram. Sobre a questão o docente relata:

Vocês falaram para a gente, a gente vai fazer um curso, e o que a gente entende por isso? A gente vai chegar em um lugar, vocês vão dar uma aula para a gente, igual a gente espera. Aí a gente chega lá e você diz: “você vai fazer um desenho com massinha” [mãos no rosto]. E agora? O que eu vou fazer? Já estava quebrando o paradigma da gente todo, destruindo a gente de cara. Pelo menos comigo foi assim, não sei se com vocês foi assim. [risos] De cara, já tirou minha camisa! No final, vocês... Vai ter que apresentar seu trabalho lá na frente. Poxa, ferrou! Fiquei nu!

(ANDRÉ, OFICINA 09, 2016)

Ao refletir sobre a questão alguns fatos me chamam à atenção, o primeiro, se refere a expectativa de André sobre como deveria ser um curso de formação continuada, entendido como um lugar em que você chega e alguém vai “dar uma aula para a gente”. Ao perceber a desconstrução de seus conceitos, André se sente exposto, em um lugar desconhecido, e sintetiza esse sentimento pelas frases: **“de cara, já tirou minha camisa”, “fiquei nu”, e “já estava quebrando o paradigma da gente todo, destruindo a gente de cara”**.

Sobre a primeira oficina é importante registrar seus objetivos: tirar os docentes da zona de conforto, trabalhar com técnicas e linguagens pouco exploradas pela formação docente (massinha) de maneira a estimular os docentes a se expressarem por meio da linguagem

¹³¹ A fala de André ocupou um total de oito laudas, enquanto as falas dos demais docentes ocuparam de 4 a 6 laudas após transcritas.

imagética¹³². Assim, a fala de André dialoga com o pretendido, sendo a oficina e o curso como um todo calcado na experimentação de processos formativos não baseados na mera transmissão de conhecimentos e sim na construção entre ensinantes e aprendentes a partir da criatividade, da escuta, da reflexão e do fazer docente.

Deste modo, o desconforto momentâneo e a tomada de consciência de André sobre a quebra de seus paradigmas, revelam uma mudança do docente sobre a ideia de formação continuada e de docência universitária, conforme transcrito em:

Isso é muito legal, assim, essa parte de despertar, de quebrar um conceito básico assim. Como eu sempre enxerguei meus professores. A gente sabe quando foi para a faculdade, você foi como aluno, a gente até se diminui um pouco, o professor é maior do que eu, o professor universitário principalmente, eles diminuem a gente um pouco” (ANDRÉ, OFICINA 09).

Esse tipo de relato expressa um ambiente universitário pouco criativo, calcado em autores, na transmissão de seus saberes, que abre pouco ou nenhum espaço para a reflexão dos alunos, estando professores e alunos inseridos em uma relação hierárquica medida pela quantidade de conhecimento que possuem. Esta afirmação é verificada a partir da seguinte fala do docente, **“você tenta ser criativo e ele [professor] quebra na hora, não, a criatividade morre aqui, você não tem que ser criativo com nada. Não importa a sua opinião, importa o que o outro autor falou”** (ANDRÉ, OFICINA 09). Sobre a questão, Tardif (2014, p. 242) critica os modelos de formação docente afirmando que,

Essa formação é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa (...) O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens os quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações.

A citação acima, apesar de extensa, nos fala do contexto de formação descrito por André, no qual a transmissão de conteúdos não leva em consideração as necessidades da profissão nem a realidade dos alunos. Ao se sentir menor que seus professores, André espera encontrar o mesmo tipo de relação no curso, já que este é uma extensão universitária proposta e ministrada por seus integrantes da UFRJ/CPII. Ao rever seus conceitos, André revisita como ele mesmo diz **“sua infância”** e **“volta a ser criança”**. Neste processo, se permite a olhar o

¹³² Ver subseção 3.1.1.

outro, entende que todos possuem problemas da prática, além de perceber que a aprendizagem é um processo contínuo. Adiante, o docente conclui que o curso colaborou para sua caminhada, ao dizer **“o curso serviu para isso, vai, vamos subir juntos”**, há novamente referência a essa mudança de paradigma, substituído por um outro conceito de aprendizagem, centrado na horizontalidade e propiciado pelo vínculo entre ensinantes e aprendentes (FERNÁNDEZ, 2001).

Sobre sua relação com a criatividade, o docente relata uma infância criativa, estimulada na escola e pelo ambiente familiar. Registra, entretanto, uma falta de compreensão do termo, ao não ser considerado criativo pelo contexto social, mas não se enxergar como tal, percepção esta que é modificada com o curso a partir das experiências e das leituras propostas. A análise é corroborada por:

Até hoje as pessoas falam “você é criativo” e eu não enxergava isso, eu não enxergo, como assim? Eu não sou criativo. Eu sou normal. (...) Enfim, o curso correspondeu muito mais do que eu esperava. Muito mais mesmo, eu me senti muito mais humano e uma coisa que a gente volta e meia todo mundo fala isso: “eu não sou criativo”, e aqui eu percebi que nós somos criativos o tempo todo.
(ANDRÉ, OFICINA 09)

Em seguida, percebemos o direcionamento de sua fala para a prática do docente e como o professor precisa fazer uso de sua criatividade para lidar com as adversidades da sala de aula, com a falta de estrutura e de recursos observados no ensino público. Ao resgatar suas experiências de faculdade, André registra a influência que os professores tiveram em sua formação e como estes foram responsáveis por desconstruir certos pensamentos e despertar nele e em suas colegas de turma **“a vontade de mudar o mundo”**. Mesmo sem estar inserido ainda em uma instituição pública, André vem focando seus estudos para a aprovação em concursos, por acreditar que, apesar das dificuldades vividas pelos docentes, o ensino público o deixar mais perto de seu ideal profissional, além de ser gratificante.

Luana

O que te trouxe aqui?
Por causa das pessoas que faziam parte do corpo docente. E a intenção de me tornar uma pessoa mais criativa, bem como as minhas aulas.

Quadro 71: Caixa dourada – Luana
Fonte: Dados de pesquisa

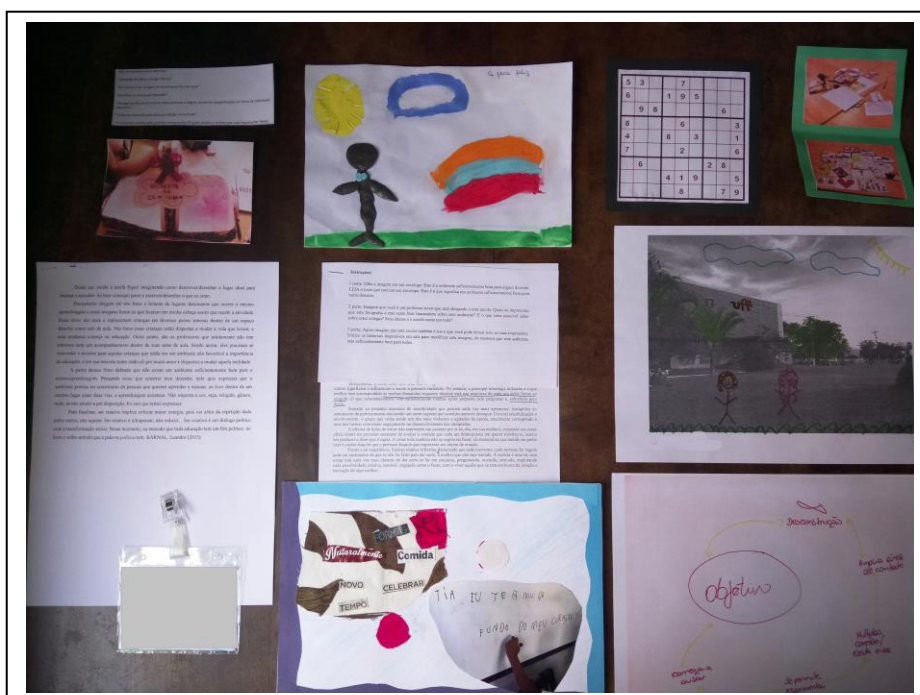


Figura 98: Portfólio - Luana
Fonte: Dados de pesquisa

E, aí, mais ou menos quando começou o curso, eu faço parte de um projeto social em uma comunidade no Rio, aí tem uma empresa que patrocina a gente, aí mais ou menos na época que começou o curso, essa empresa parou de patrocinar e **a gente parou de receber e não tinha dinheiro e aí ficou um tempo meio tenso porque não tinha material, e a gente tinha que se virar com o que tinha, com jornal, com revista e foi com a prática daqui com as coisas daqui eu comecei a tentar a me tornar uma pessoa mais criativa, mais tranquila também, acho que ajudou também**, como a Nathana falou é tudo muito leve. A gente não vinha com muita obrigação, era uma parada tranquila, você vinha aqui e a gente conversava, a gente ria até daquela coisa tensa, sabe? Depois de trabalhar o dia todo. Eu acho que isso foi importante, valeu muito a pena, tudo que a gente aprendeu aqui. Obrigada pelo presente. Foi muito bom ganhar da Giovana no jogo, só para lembrar, foi 7 a 1. [risos]

(LUANA, OFICINA 09, 2016)

A fala de Luana fecha as análises desta oficina. Assim como Márcia, Luana esteve presente em 100% das oficinas, os dados coletados direcionam para a construção de um perfil singular, com motivações e questões bastante particulares que corroboram para esta tese na tentativa de verificar a heterogeneidade do grupo operativo formado. Antes de iniciar a categorização das falas de Luana, é interessante considerar que a docente está no início de carreira, sendo a mais jovem participante e vivenciando sua primeira experiência profissional como professora regente em um projeto social desenvolvido em uma comunidade do Rio de Janeiro. Sua inscrição no curso de extensão, diferente das motivações já apresentadas, teve como determinante as “pessoas que faziam parte do corpo docente”, ao justificar desta maneira,

relembro que o vínculo com a aprendizagem se dá a partir da relação estabelecidas entre sujeitos. A docente, recém-formada pela UFRJ, já havia vivenciado experiências formativas positivas com a coordenadora do curso e orientadora desta tese durante sua graduação, busca ao se inscrever vivenciar mais uma vez situações favoráveis de aprendizagem.

A fala de Luana, apesar de curta, registra de que forma as oficinas foram relevantes para que conseguisse vencer a falta de salário e de material enfrentada pelo projeto social em que atua. Assim, acredito que a possibilidade de lidar com outras linguagens e materiais diversos nas oficinas foi determinante para que a docente compreendesse seu potencial criador e tirasse proveito do que havia disponível ao seu redor para continuar dando suas aulas. A docente menciona sua tranquilidade frente ao contexto desfavorável vivido, consequência de um aumento de sua confiança e autonomia propiciados pelo curso e as reflexões sobre criatividade e educação desenvolvidas.

Em seguida, registra sua desobrigação com o curso, sendo este considerado um ambiente tranquilo, agradável de troca e reflexão, o qual a deixava leve, mesmo depois de um dia inteiro de trabalho. Ao apresentar esta reflexão, Luana nos fala de um ambiente suficientemente bom, no qual é possível exercer sua criatividade sem as amarras e hierarquias de um ambiente tradicional de aprendizagem. Apesar dos limites dados, dias, horários e propostas determinadas, a relação entre os participantes não era imposta, mas construída. Desta forma, todos, de algum modo, eram responsáveis pelo rumo do curso, por suas aprendizagens e de seus pares. Ao dizer que era possível até “rir daquela coisa tensa”, a docente destaca a possibilidade de criar, de transformar vivências negativas em algo do qual se possam extrair aprendizagens, o que de fato era fundamental para as necessidades de Luana no contexto profissional que se encontrava. Por fim, a docente agradece pelo portfólio e rememora suas vitórias na oficina 08, quando vence de 7x1 a docente Giovana. Com esta lembrança, Luana fala da diversão e do espaço do jogo propiciado além de corroborar a leveza de todo o processo em curso, no qual é possível aprender e se divertir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Em que mundo você vive?”, essa foi uma das perguntas feitas na Anped /SE, após a apresentação da minha comunicação no GT de Formação de Professores. Ao definir a criatividade como tema e a formação como recorte, sabia que me aventuraria em mares nunca antes navegados, nos quais teria que mergulhar, me apropriar de conceitos, estabelecer reflexões e chegar a conclusões antes mesmo de lidar com a coleta de dados, e o conceito espaço de escuta e reflexão é fruto disso.

Desde a Anped, essa pergunta martela a minha cabeça e a cada dia tento respondê-la, não a entendo como uma crítica, como se fosse eu alheia do mundo e da realidade, mas a encaro como uma provocação, a qual me faz lembrar que fazemos pesquisa não para a Academia, mas que fazemos pesquisa para um outro real, que existe e o qual acredita que o mundo e a educação pode melhorar com o que fazemos. Faço pesquisa porque acredito que nossa missão é pensar a educação, colaborar para a melhoria das instituições educacionais e propiciar aos docentes outras possibilidades para suas práticas e trajetórias profissionais. Vivo em um mundo movido pela Arte e pela pesquisa e são estas as minhas ferramentas de diálogo. Como docente acredito no que faço e vejo em meus alunos mudanças e aprendizagens.

Vivo em mundo no qual a criatividade deve ser entendida como algo que nos move e ao nos mover nos forma, só é preciso ter a sensibilidade devida para perceber a nuance das coisas, e manter a leveza da alma, para que esta contagie a vida. Nossos espaços de escuta e reflexão são parte disso, são formas de manter os olhos, os ouvidos, a mente e o coração aberto para ser você e com isso ser um pouco do outro... e ao ser também o outro... ser outro e não mais só você. As histórias de vida e os processos de autoformação foram os conceitos encontrados para nomear isso, pois, “ninguém entra no mesmo rio duas vezes” (HERÁCLITO).

Meu mundo é aquele em que teoria e poesia, caminham com a escrita, no qual é possível se iluminar tabulando questionários ou pintando com massinha, meu mundo é aquele no qual ser professor não é vocação ou a última escolha da lista, mas, alguém consciente de suas escolhas, responsável por suas práticas e criativo por necessidade e por entendimento. No meu mundo, a provocação vem com um sorriso nos olhos, e a resposta com gratidão, por entender que são os desafios que nos fazem mover as pedras em direção a algo.

Escrevo estas considerações, não ao fim de tudo, mas no início de um outro que hoje, não é só meu, mas de todos que ajudaram que esta tese fosse possível e que o conceito de espaço de escuta e reflexão docente fosse aqui apresentado. Escrevo antes mesmo de terminar na íntegra esta tese, escrevo por necessidade de preencher este espaço com algo que não teria lugar

em outro pedaço desta tese, mas que poderia estar aqui. E, você? Em que mundo você vive? Porque no meu...Sim... Há esperança!



Figura 99: Sim...Há esperança!
Fonte: Dados de pesquisa

Ainda habitando o mundo do doutoramento, sou chamada a responder essas perguntas de forma mais clara forjada em letras, para que aqueles que me leiam possam perceber o entrecruzamento entre teoria e prática. Retomo, assim, minha tese de trabalho, *a criatividade docente está relacionada à garantia de espaços de escuta e reflexão nos quais o aprendente possa construir uma docência saudável e responsiva*.

Com o intuito de respondê-la foram definidos como objetivo geral de pesquisa: Construir espaços de escuta e reflexão docente em relação ao significado da criatividade docente. Sendo os objetivos específicos:

- Compreender a percepção de docentes acerca do significado e da necessidade da criatividade no contexto escolar dos quais participam;
- Observar como esses docentes se entendem como criativos ou não criativos em suas práticas;
- Propiciar espaços de escuta e reflexão docente em relação à criatividade, a partir de encontros/oficinas de formação continuada;
- Estimular a busca por conhecimento e o desenvolvimento de espaços de autoformação a partir das histórias de vida e da pesquisa-formação;

- Analisar, por meio dos relatos docentes, como a criatividade pode estar presente em suas salas de aula;

Ao longo destes quatro anos, tive a oportunidade de vivenciar diferentes momentos do pensar uma tese. Ao olhar para as páginas escritas, os capítulos e os artigos publicados, os congressos, os cursos e os diversos momentos de troca com professores e pesquisadores, percebo o quanto este trabalho é fruto de todas essas vivências, do amadurecimento latente e que continua no agora, enquanto escrevo. Abaixo listo todas as publicações oriundas desta pesquisa, as quais apresentam elementos relacionados a relevância do tema, à metodologia desenvolvida e aos dados coletados. Entendo, assim, estas como os primeiros desdobramentos desta pesquisa e a tentativa de publicitar seus resultados:

Artigos Publicados	Título	Autores	Revista	Qualis	Status
1	Criatividade e Educação: possibilidades de um campo de pesquisa.	Vieira; Maia, 2018	UFMA / Cadernos de Educação	A2	Publicado Vol. 25, No. 4 (2018)
2	O brincar e a criatividade como formas de lidar com a dificuldade de aprendizagem	Maia; Vieira, 2017a	Estácio / Revista Educação e Cultura Contemporânea	A2	Publicado Vol. 14, No. 35 (2017)
3	Criatividade docente: Winnicott e a construção de subjetividades	Maia; Vieira, 2016a	Revista Subjetividades / UNIFOR	C	Publicado /2016
4	Criatividade e educação: articulação possível?	Maia; Nagem, 2016	Revista Práticas da Educação Básica/ Colégio Pedro II	C	Publicado- 2016
5	Criatividade e educação: articulação possível?	Maia; Marques, 2017	Cadernos da Educação Básica	B5	Publicado - 2017
6	Arte e Natureza: currículo, vivências lúdicas e estéticas no ensino de Artes do Colégio Pedro II.	Vieira, 2015	Educação	sem avaliação	Publicado - 2015
7	A Estética como via de nutrir o saber.	Vieira; Maia, 2015	Tramas para reencantar o mundo	sem avaliação	Publicado - 2015

Quadro 72: Artigos Publicados

Fonte: Dados de pesquisa

Como futuras submissões pretendo produzir artigos voltados para as análises das oficinas e para a apresentação do constructo teórico defendido, tanto em periódicos nacionais como para a Anped-2019.

O formato de oficinas de formação continuada, associado ao curso de extensão, foi pensado a partir das categorias primárias pretendidas: criatividade, docência e espaços de escuta e reflexão como instrumento interventivo. Desta maneira, com sua implementação pretendi observar se a criatividade docente se amplia com a garantia de espaços de escuta e reflexão na

formação continuada, sendo capaz de promover uma docência saudável e responsiva. Assim, busquei vivificar possibilidades formativas a partir de espaços de escuta e reflexão em torno da criatividade.

Para fins ilustrativos e para a organização dos conceitos envolvidos na construção dessa teoria/tese, desenvolvi um mapa conceitual, entendo que este é “um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimentos, de uma disciplina, de uma matéria de ensino” (MOREIRA, 2010, p. 15). Este mapa surge como uma necessidade advinda do processo de escrita como via de organização dos conceitos e relações construídas pela pesquisa.

Como é possível observar no mapa conceitual da tese¹³³, entendo a ideia de criatividade docente como central, pois acredito que o investimento e o estudo sobre a criatividade e suas relações e com o trabalho pedagógico favorecem a tomada de consciência do docente em direção a emergência do *ser criativo*. Esta ideia é fomentada por meio dos conceitos de *ambiente suficientemente bom* e *criatividade* a partir de Winnicott (1975, 1990a, 1994), a serem apresentados nos capítulos 3 e 4 e discutidos ao longo da tese, em articulação com os dados.



Quadro 73: Mapa Tese
Fonte: Dados de pesquisa

¹³³ Este mapa conceitual já foi apresentado em outros momento da tese.

Os eixos, *troca*, *escuta*, *reflexão* e *formação*, surgem em diálogo, sendo estes fundamentais para a construção da ideia de *espaços de escuta e reflexão docente*. Destaco, porém, que esta divisão é ilustrativa, sendo necessário considerar suas inscrições e relações, sem desconsiderar a complexidade do processo formativo proposto, dos sujeitos e de suas histórias.

O eixo *troca* é o primeiro a ser apresentado, pois entendo que ele é o início do processo, o que fomenta os demais, e faz a roda girar. A partir da possibilidade de entrar em contato com *estudos pedagógicos*, representados pelos textos indicados ao longo do curso, das *vivências pedagógicas*, representadas pelas oficinas em si, há a possibilidade de *troca entre pares*.

Já o eixo *escuta* é ativado pela ideia de *escuta sensível*, propiciada e enriquecida pelos *relatos docentes* e por suas *histórias de vida*. O conceito de escuta sensível será discutido no capítulo 4 e ao longo do texto em diálogo com os dados e as histórias de vida docentes, que estão no cerne da construção metodológica, como defendido por Josso (2004) e já apresentado no capítulo 1.

O terceiro eixo, intitulado *reflexão*, se estrutura no conceito de Schön (1992) de *professor reflexivo* e discutido por Gómez (1992) concebido pelo o diálogo entre *teoria e prática* e da *reflexão na ação* fomentada pelas oficinas. A discussão conceitual será realizada pelo capítulo 4.

Por fim, o eixo *formação*, o qual perpassa todo o processo. É representado aqui pelo conceito de *formação continuada*, justificado neste capítulo e ilustrado pelas *trajetórias docentes* dos participantes e pelo conceito de *autoformação* (JOSSO, 2004), apresentado no capítulo 1 e discutido ao longo do texto e sintetizado no capítulo 6.

Como já mencionado em outros momentos da escrita, defendo a tese de que a criatividade docente se amplia com a garantia de espaços de escuta e reflexão na formação continuada, sendo capaz de promover uma docência saudável e responsiva. Esta é entendida como uma possibilidade da prática docente, capaz de propiciar a criatividade, a aprendizagem e a autoria de pensamento de todos, ensinantes e aprendentes.

No desmembramento das análises surgiu o que chamei de livro-objeto, uma tentativa de organizar os dados e as discussões advindas do campo de forma visual. O investimento em uma poética da visualidade dialoga com as abordagens pretendidas por essa pesquisa, com as técnicas e linguagens artísticas visitadas, com o jogo, com o brincar, com o entre e com a

possibilidade de ser outra coisa juntos, em grupo. O livro-objeto fala de processos, fala de imagens, fala do construído e pretende apresentar ao leitor parte do aprender fazendo e do refletir na ação vividos em cada um dos encontros. Almeja, ainda, falar de sujeitos que em grupo criam vínculos, se reconhecem, escutam, trocam, se autoformam, ressignificam espaços e aprendizagens.

Na dificuldade de lidar com o não convencional na oficina 01 (pintura em massinha) para os pés descalços que buscam uma forma de jogar um jogo sem regras, na oficina 07; no silêncio sepulcral inicial, em comparação à festa de encerramento na oficina de despedida e o desejo de outros momentos como este estão a possibilidade de se tomar consciência de seus processos formativos e, assim, poder reencontrar a docência “perdida”, como vividos com Nathana e Márcia. Igualmente estão a capacidade em articular texto e imagem e entender que ser criativo está em estar vivo, em ter flexibilidade, em lidar com as adversidades e ir além do que é possível. Principalmente, estão em primeiro partilhar e necessitar ser ouvido, para depois conseguir trocar, refletir na ação e, no fim, refletir da reflexão na ação (SCHÖN, 1992).

Mais percursos vistos como “perdidos” estão no ato de se inscrever em um curso para ser formado, para receber formação e se sentir nu ao perceber que todos somos responsáveis pelo processo de formar-se (JOSSO, 2004). Formar-se ou ousar fazer esse movimento, também é sentir medo, receio, dificuldades e limitações em diversas instâncias e sentir-se seguro para compartilhar, pois os espaços oferecidos se constituíram ambientes suficientemente bons para ensinar e aprender (WINNICOTT, 1960; MAIA; VIEIRA, 2018). Recuperar em si o que um dia houve mas quase virou houvera é construir novas histórias, trajetórias profissionais mais leves e felizes por reencontrar a autoria de pensamento (FERNÁNDEZ, 2001) e a liberdade de criar (WINNICOTT, 1960; VIEIRA, 2018). Ser criativo na docência ou forjar-se um docente criativo é, ao fim de tudo, sintetizar para seus colegas de curso que:

a questão criativa para mim tem a ver com estar mais sensível, a partir do momento que eu consigo ver a história de um, a história do outro, receber a proposta de quem está iniciando a oficina. E com essa sensibilidade, me permitir estar mais sensível e leve no jogo de fato, e se não só lá, no pedagógico, na vida também. Eu acho que a gente consegue descobrir mais coisas e aí a Arte, ela vai se evidenciando no jogo, ela vai se evidenciar no dialogar, vai se evidenciando em uma série de situações que a caminhada e a maturidade vai se mostrando. E essa criatividade vai se significando. (BERNARDO, OFICINA 09)

O processo de confecção de cada um desses mapas que permearam toda a tese, capítulo a capítulo, foi de grande valia para que pudesse refletir sobre os dados na ação de construir o livro-objeto no final de tudo, ou do tudo que significa este processo que neste momento se fecha

ou entre-fecha. Percebi que, antes de mais nada, o mais difícil é o início do processo, ou como digo, fazer a engrenagem começar a girar. Com os vínculos constituídos, gradualmente, as rodas de conversas se ampliam e a operatividade do grupo (PICHON-RIVIÈRE, 2009) em torno da tarefa permite que outros temas e discussões se estabeleçam e, assim, a função dos pesquisadores passa a ser a de mediar. Os mapas, a partir da oficina 05, ganham em complexidade, há muito o que dizer, ouvir e trocar, basta observar a quantidade de elementos presentes nas oficinas 05, 06 e 07 em comparação aos das três oficinas iniciais: isso demarca bem o que seja um grupo operando. A oficina 09 se configura como momento de celebração e de fechamento das aprendizagens vividas.

Nestes quatro anos, em cada trabalho, vídeo e relatório, ao explorar o material e iniciar as análises, o quanto foi possível aprender e ressignificar espaços e práticas a partir da criatividade. Os estratos apresentados e as falas transcritas corroboram essa afirmação. Constatou-se, a partir dos relatos docentes, uma grande necessidade de troca entre professores e alunos sobre o que seria ser criativo além da verificação de que criatividade não foi tema contemplado pela formação da grande maioria. As motivações para inscrição no curso foram a busca por novos conhecimentos e a reciclagem pedagógica. Questões relacionadas ao início de carreira, a dificuldade de inserção profissional, a mudança de escola, a vontade de inovar ou a busca por aprovação em concurso público também surgiram.

Dos 14 participantes concluintes, acompanhei suas trajetórias, seu envolvimento, suas limitações, aprendizagens e relatos em diálogo com a criatividade. De maneira geral, todos apresentaram um maior entendimento sobre o conceito de criatividade e puderam, a partir do contato com os textos trabalhos e das experiências vividas refletir sobre suas práticas. Nela, os docentes dialogam com suas histórias de vida e trajetórias em direção à tarefa de formar-se. Há, neste espaço, uma tomada de consciência e a articulação dos quatro eixos (troca, escuta, reflexão e formação) como espaços de escuta e reflexão docente nos quais é possível ser criativo, colaborando para a emergência de docentes suficientemente bons. É o fim desta caminhada e o início de muitas outras jornadas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. F. D. **Homens no Magistério. Eu apoio!** trabalho de conclusão de curso. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2015.
- AGUIAR, J. F. D.; VIEIRA, C. N. M.; MAIA, M. V. C. M. LÚDICO, LUDICIDADE E ATIVIDADE LÚDICA: DIFERENÇAS E SIMILARIDADES. In: ALFERES, M. A. **Qualidade e Políticas Públicas na Educação 4**. Ponta Grossa: Atena, v. 4, 2018. Cap. 7, p. 64-69.
- ALENCAR, E. M. L. S. D. Inventário de barreiras à criatividade. In: ALENCAR, E. M. L. S. D.; BRUNO-FARIA, N. D. F.; FLEITH, D. D. S. **Medidas de criatividade: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 35-54.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jan-abr 2003. 42-49.
- ALENCAR, E. M. S. D. Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2007. 45-49.
- ALENCAR, E. M. S. D.; BRUNO-FARIA, M. D. F.; FLEITH, D. **Medidas da Criatividade: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ALENCAR, E. S. D. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ALMEIDA, C. Z. D. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, A. D. **A Educação do Olhar - no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 71-84.
- ALMEIDA, D.; SANTOS, M. A. R. D.; COSTA, A. F. B. D. **Aplicação do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública**. XX Encontro Nacional de Engenharia de Produção. São Carlos: [s.n.]. 2010. p. 1-12.
- ALVES, L. P. **Portfólio como instrumento de avaliação do processo de ensinagem**. 26ª Reunião Anual da Anped: [s.n.]. 2003.
- ANDRADE, L. T. D. ENTRE FAZER E DIZER: ATIVIDADE DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Raído - Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados**, Dourados, v. 8, n. 16, 2014.

ARAÚJO, E. S. O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural. **Anped**, p. 1-18, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-uso-do-portfolio-reflexivo-na-perspectiva-historicocultural>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

ARAÚJO, T. **Criatividade na Educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: CPCD, 2009.

ASHTON, K. **A história secreta da criatividade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

BARATINA, I. M. D. C. **A importância do jogo no desenvolvimento da criança**. (Mestrado em Ciência da Educação). ed. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BATTESTIN, C.; NOGARO, A. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Holos**, v. 2, p. 357-372, abr 2016. ISSN 1807-1600.

BITENCOURT, L. P. A contribuição do uso de portfólios na formação inicial de professores de matemática. **Revista da Faculdade de Educação - UNEMAT**, Cáceres, v. 8, n. 14, p. 55-75, jul./dez. 2010.

BLEGER, J. **Temas de Psicologia - Entrevistas e Grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil - contribuições a partir da prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BOSTWICK, P. Inventividade Com Tempo, Espaço e Materiais. In: MIEL, A. **Criatividade no Ensino**. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1972. p. 162-199.

BRASIL. LDB, Lei 9.394 Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 01 novembro 2018.

CALDAS, A. C. B. N. **Redes de conhecimentos e contextos cotidianos nos currículos de formação de professores**. 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd. 2007. p. 1-6.

CAMPOS, S. D.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donal Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. D. A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Cap. 7, p. 183-206.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 29-50.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 51-68.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. D. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, 2002. 61-72.

CANEN, A.; SANTOS, Â. R. D. **Educação Multicultural: teoria e prática** paraprofessores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Cap. 7, p. 139-158.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**., p. 249-305, 1999.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 2013. 57-67.

D'ANGELO, B. Entre a materialidade e imaginário: Atualidade do livro-objeto. **IPOTESI**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 33-44, jul.-dez. 2013.

DAVIS, M. **Limite e Espaço**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

EBNER, A. C. F. **Jogo Sudoku em Crianças com 6-7 anos: Modos de realizar, compreender e intervir**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Insituto de Psicologia (dissertação de mestrado), 2013.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FALKEMBACH, G. A. M. CINTED, UFRGS. **Jogos Educacionais**, 2006. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf>. Acesso em: 11 junho 2018.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aporcionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2004.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTENELE, C. F. **Histórias de Vida de professora que desenvolvem práticas docentes multiculturais**. São Carlos: Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos (dissertação de mestrado), 2008.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas basedas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GAVA, V. G. **O desenho estereotipado na educação infantil e suas implicações nos processos de criação**. Especialização no Ensino da Arte. ed. Criciúma: Universidade do Extremo-Sul Catarinense - UNESC, 2006.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. D. **S. Pesquisa Social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-107.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GOMPERTZ, W. **Pense como um artista.e tenha uma vida mais criativa e produtiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, v. 2, 2000. p. 31-61.
- HUGHES, M. M. Integridade nas Relações em Sala de Aulas. In: MIEL, A. **Criatividade no Ensino**. São Paulo: IBRASA, 1972. p. 97-127.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- INEP. **Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009.
- IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.
- JOSSO, M.-C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KARNAL, L. A tal da Criatividade. In: KARNAL, L. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 43-57.
- LAUER, J. G.; EIDT, P. Corpo- corporeidade e os jogos: uma reflexão preliminar. **Revista Professare**, Caçador, v. 5, n. 2, p. 129-160, 2016.
- LINDSEY, M. Preparação em Pré-Serviço Para a Criatividade no Ensino. In: MIEL, A. **Criatividade no Ensino**. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1972. p. 202-245.
- LONGAREZI, A. M.; SILVA, L. D. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Contrapontos**, 13, 2013. 214-225.
- LOPARIC, Z. Origem em Heidegger e Winnicott. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, 6, n. 11, 2008. 243-273.
- LOPES, J. G. D. S.; JUNIOR, L. A. S. Estudo e caracterização do pensamento docente espontâneo de ingressantes de um curso de licenciatura em química. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 131-148, jan-abr. 2014.
- LOPES, M. G. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.
- LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. D. A. **Carografias do trabalho docente - professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 23-32.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, I. **La inteligencia contra sí misma**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1998.

MACEDO, L. D.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAIA, M. V. C. M. **Rios sem discurso: A agressividade da infância na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2007.

MAIA, M. V. C. M. Violência na infância, na adolescência e aprendizagem. **Polêm!ca**, v. 8, p. 71-78, 2009.

MAIA, M. V. C. M. Jogos e espaço lúdico em crianças com conduta antissocial e dificuldade expressiva de aprendizagem - uma possível proposta pedagógica inovadora. In: CREMASCO, M. V. F. **O sofrimento humano em perspectiva: enfoques psicológicos**. Curitiba: CRV, v. 1, 2011. p. 09-39.

MAIA, M. V. C. M. **Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MAIA, M. V. C. M. Pós-fácio. In: SILVA, K. R. X. P. D.; AMPARO, F. V. D. S. D. **Criatividade, interculturalidade**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. p. 255-261.

MAIA, M. V. C. M. **Rios sem discurso: a agressividade da infância na contemporaneidade**. Ilhas Maurício: Novas Edições Acadêmicas, v. 1, 2017. 213 p.

MAIA, M. V. C. M.; ARAÚJO, S. C. G. D.; RIBEIRO, S. G. Quando o corpo grita, mas ninguém escuta: reflexões sobre a comunicação não verbal em crianças com comportamento antissocial e dificuldades de aprendizagem. In: MAIA, M. V. C. M. **Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 120-124.

MAIA, M. V. C. M.; JULIÃO, D. B.; SILVA, M. C. Eles não querem só carteiras!: reflexões sobre o aprisionamento do corpo na Educação Básica. In: MAIA, M. V. C. M. **Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 134-152.

MAIA, M. V. C. M.; MARQUES, C. N. Criatividade e educação: articulação possível? **Cadernos da Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 3-22, 2017.

MAIA, M. V. C. M.; NAGEM, C. Criatividade e educação articulação possível. **Revista Práticas em Educação Básica**, 2016. 1-22.

MAIA, M. V. C. M.; PINHEIRO, N. B. O corpo sem morada: a doença psicossomática como expressão do desfundamento da pessoa humana na sociedade contemporânea. **Estudos de Psicologia**, Fortaleza, v. 1, p. 177-187, 2010.

MAIA, M. V. C. M.; SILVA, M. C.; BAPTISTA, G. G. As crianças querem mais: reflexões sobre a limitação da atividade corporal na escola. In: MAIA, M. V. C. M. **Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], v. 1, 2014. p. 125-134.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. Criatividade docente: Winnicott e a construção de subjetividades. **Revista Subjetividades**, 2016a.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. **Criatividade e Educação**: disputas e possibilidades de um campo. 12ª Reunião Científica Regional Sudeste da ANPED. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. 2016b. p. 2491-2503.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. O brincar e a criatividade como formas de lidar com a dificuldade de aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, 14, n. 35, 2017a. 119-137.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. Criatividade e Educação em foco: a formação continuada docente na extensão do Colégio Pedro II. In: MARTINS, A. S. R., et al. **Coleção O novo velho Colégio Pedro II**. 1. ed. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, v. 7, 2017b. p. 76-89.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. Criatividade e docência: possibilidades de um campo teórico-prático. In: SILVA, K. R. X. P. D.; AMPARO, F. V. D. S. D. **Criatividade e interdisciplinaridade - Série Desafios, Possibilidades e Práticas na Educação Básica**. São Paulo: Pedro & João Editores, v. 3, 2017c. p. 28-39.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. Por que não nos percebemos como docentes criativos? In: SANTOS, M. P. D., et al. **UP4 - Universidade e Participação: inclusão, ética e interculturalidade**. Curitiba: CRV, v. 1, 2017d. p. 205-224.

MARCHESI, Á. **O bem-estar dos professores**. São Paulo: Artmed, 2008.

MARTINEZ, A. M. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**, Brasília, 8, 2002. 189-206.

MARTINS, M. C. F. D. **Didática no ensino da arte:** a língua do mundo - poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 91-108.

MELO, A. V. F. Jogo pedagógico, Brasil e sua dinâmica territorial: educação lúdica em geografia, 2008. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/77.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2018.

MIZRAHI, B. G. **A vida criativa em Winnicott:** um contraponto ao biopoder e ao desemparo no contexto contemporâneo. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais e aprendizagem significativa.** São Paulo: Centauro, 2010.

MORGON, M. T. **A necessidade da criatividade na educação básica:** entraves e possibilidades. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

NACHMANOVICH, S. **Ser criativo - o poder na improvisação na vida e na arte.** São Paulo: Summus, 1993.

NAKANO, T. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, 13, n. 1, 2009. 45-53.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Caminhos para a avaliação da criatividade: perspectiva brasileira. In: PRIMI, R. **Temas em Avaliação Psicológica.** São Paulo: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, 2002. p. 103-115.

NASCIMENTO, M. D. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 69-90.

NEGRINE, A. **Simbolismo e Jogos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

OLIVEIRA, R. G. D. A aplicação do jogo Sudoku no ensino médio como ferramenta para. In: _____ **OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2014.

ORNELLAS, M. D. L. Formação do Sujeito: a escuta reinventa a permanência na carreira docente. **XII Educere**, Curitiba, p. 36402-36414, out. 2015. ISSN 2176-1396.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

PAÍN, S. **Teoria e técnica da arte terapia - a compreensão do sujeito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAÍN, S. **Subjetividade e Objetividade - relação entre desejo e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, A. A. C.; SILVA, E. M. A. D.; REIS, S. M. A importância da escuta na trajetória de vida/formação docente. **V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**, São Cristóvão/SE, p. 1-15, set. 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes (original publicado em 1983), 2009.

PIMENTA, SELMA GARRIDO; GHEDIN, EVANDRO; FRANCO, MARIA AMÉLIA SANTORO. **Pesquisa em educação - alternativas investigativas com objetos complexos**. [S.l.]: Edições Loyola, 2006.

PRADA, E. A. Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. [S.l.]: [s.n.], 2012.

RABELO, A. O. Professores homens nas séries iniciais: escolha profissional e mal estar docente. **Revista Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 279-298, 2010.

RABELO, A. O. Professores Discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Revista Educação e Pesquisa.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-935, out/dez 2013.

RAUSCH, R. B. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, 12, set./dez. 2012. 701-717.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul-dez, 2014.

RIBEIRO, M. J. **O ensinar e o aprender em Winnicott**: contribuições a partir da teoria do amadurecimento emcional. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Doutorado em Psicologia), 2004.

SÁ-CHAVES, I. Discutindo sobre portfólios nos processos de formação Entrevista com Idália Sá-Chaves. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 9-17, 2004.

SANTOS, L. L. D. D. **Concepções de criatividade na prática de professores de arte nos anos finais do ensino fundamental. em escolas particulares de Brasília -DF**. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília., 2013.

SANTOS, S. M. **O brincar na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

SANTOS, S. M. **O lúdico na formação do professor**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

STORR, A. **A dinâmica da criação**. São Paulo: Benvirá, 2013.

STÜHLER, G. D.; ASSIS, M. D. P. Relações interpessoais: construindo um clima institucional positivo na escola. In: CANEN, A.; SANTOS, A. R. **Educação multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. A organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, 4, n. 11, mai/ago 2012. 162-187.

TORRE, S. D. L. **Da Identificação à Criatividade Paradoxal - dialogando com a Criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, S. D. L. **Criatividade Aplicada - Recursos para uma formação criativa**. São Paulo: Madras, 2008.

VIAL, J. **Jogo e educação: as ludotecas**. Petrópolis: Vozes, 2015.

VIANNA, M. L. R. **Desenhos recebidos e imageria escolar: uma possibilidade de transformação**. São Paulo: USP, 2000.

VIEIRA, C. N. M. **Educação Estética e Espaço Escolar: o brincar no contexto da dificuldade de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

VIEIRA, C. N. M. Arte e Natureza: currículo, vivências lúdicas e estéticas no ensino de Artes do Colégio Pedro II. **Educa Ação: Construindo Saberes**, Rio de Janeiro, p. 36-45, 2015. ISSN 2358-419X.

VIEIRA, C. N. M. **Criatividade docente: a formação continuada com espaço de escuta e reflexão docente**. Anais da 13ª Reunião Científica da ANPEd Região Sudeste. Campinas: Unicamp. 2018.

VIEIRA, C. N. M.; MAIA, M. V. C. M. **Educação Estética e o Espaço Escolar: o brincar no contexto da dificuldade de aprendizagem**. 11 Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. São João del Rei: Universidade de São João del Rei. 2014. p. 1-12.

VIEIRA, C. N. M.; MAIA, M. V. C. M. A estética como via de nutrir o saber. **Tramas para reencantar o mundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 42-54, 2015. ISSN 2447-0694.

VIEIRA, C. N. M.; MAIA, M. V. C. M. Criatividade e Educação: possibilidades de um campo de pesquisa. **Cadernos de Educação**, São Luís, 25, n. 4, 2018. 129-146.

WINNICOTT, D. O que entendemos por uma criança normal. In: WINNICOTT, D. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1957. p. 140-147.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **O Ambiente e os Processos de Maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes médicas (Originalmente publicado em 1959-64), 1983.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WINNICOTT, D. W. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990a.

WINNICOTT, D. W. **O gesto espontâneo**. Tradução de Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1990b.

WINNICOTT, D. W. Transtorno [disorder] psicossomático. In: WINNICOTT, C. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes (original publicado em 1967), 1996.

WOODS, P. Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, v. 3, 1999. p. 125-153.

ANEXOS

Anexo 1: Parecer Consubstanciado CEP -Plataforma Brasil

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Criatividade e Educação: espaços de escuta e reflexão docente.

Pesquisador: CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56880916.4.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.625.622

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado na área de educação sobre a temática da criatividade no espaço escolar, com enfoque na Educação Básica e no espaço da formação continuada docente.

A pesquisadora propõe “trabalhar a percepção docente sobre a criatividade por meio de um questionário e através de oficinas de formação continuada em criatividade para professores, de maneira a pensar em uma docência responsiva capaz de transformar práticas para a garantia de um ambiente suficientemente bom para as aprendizagens (...) e autorização dos sujeitos (...)”.

A pesquisa contará com dados quantitativos e qualitativos, e será feita em dois momentos distintos: “o primeiro será constituído pela aplicação de questionário online de larga escala direcionado a docentes da Educação Básica atuantes na cidade foco deste estudo.” E o segundo “ocorrerá por meio do desenvolvimento de curso de formação continuada/ curso de extensão, composto por oficinas voltadas para docentes atuantes no município do Rio de Janeiro, com a temática Criatividade e Educação – espaços de escuta e reflexão docente”.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos apresentados são os seguintes:

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS



Continuação do Parecer: 1.625.622

“Objetivo Primário: Construir espaços de escuta e reflexão docente em relação ao significado da criatividade no contexto escolar.

Objetivo Secundário:

- Compreender a percepção de docentes do município do Rio de Janeiro acerca do significado e da necessidade da criatividade no contexto escolar dos quais participam;
- Observar como estes docentes se entendem como criativos ou não criativos em suas práticas;
- Analisar em que medida, segundo estes docentes, a criatividade está ou não presente em suas salas de aula;
- Propiciar espaços de escuta e reflexão docente em relação a criatividade, a partir de encontros/oficinas de formação continuada, voltadas para professores atuantes em instituições escolares situadas no município do Rio de Janeiro.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora avalia da seguinte maneira a questão de benefícios e riscos da sua pesquisa:

“Riscos: Não há riscos previstos a saúde, integridade física ou psicológica dos participantes e demais sujeitos envolvidos.

Benefícios: Espera-se que os docentes participantes do curso de extensão/ oficinas de formação possam compartilhar de espaços de troca profissional, refletir sobre suas práticas e como consequência constituir-se melhores profissionais capazes de explorar de maneira criativa sua sala de aula, gerando espaços de criação de inovação para si e seus alunos.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está adequado no que diz respeito aos pressupostos éticos para pesquisa em ciências humanas e sociais.

A pesquisadora atendeu as recomendações do parecer anterior, referentes ao cronograma da etapa empírica.

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS**



Continuação do Parecer: 1.625.622

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora atendeu as recomendações do parecer anterior, referentes ao TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_626112.pdf	21/06/2016 22:19:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetotese.docx	21/06/2016 22:14:39	CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	projetoformacao2.docx	21/06/2016 21:30:51	CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma2.xlsx	21/06/2016 21:25:15	CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE2.docx	21/06/2016 21:24:25	CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA	Aceito
Outros	curriculocamilavieira.pdf	19/06/2016 13:30:31	CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA	Aceito
Outros	curriculomariavitoria.pdf	19/06/2016 13:26:40	CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	07/06/2016 22:03:00	CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA	Aceito
Outros	Pesquisa_docente_questionario.pdf	13/05/2016 14:21:49	CAMILA NAGEM MARQUES VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Anexo 2: Parecer do Projeto Aprovado – Congregação UFRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins legais, que o Curso de Extensão “*Criatividade e Educação – Espaços de Escuta e Reflexão Docente*”, coordenado pela Prof^a Maria Vitoria Campos Mamede Maia, recebeu aprovação *ad referendum* de Congregação, em 27 de junho de 2016.

Rio de Janeiro, 27 de junho de 2016.

Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec
Diretora
Faculdade de Educação/UFRJ
SIAPE nº 2466483

Anexo 3: Cadastro - projeto Sigproj / UFRJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

RELATÓRIO DE ATIVIDADE DE EXTENSÃO- SIGProj
EDITAL RUA-UFRJ 2016

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão
SIGProj N°: 76746.228046.1188.125332.30052017

Relatório Final

1. Introdução

1.1 Identificação

Título:	Criatividade e Educação – Espaços de Escuta e Reflexão Docente (Cópia) 07-03-2016
Coordenador:	Maria Vitoria Campos Mamede Maia / Docente
Tipo da Ação:	Curso
Editais:	RUA-UFRJ 2016
Instituição:	UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unidade Geral:	CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Unidade de Origem:	FE - Faculdade de Educação

Período da Ação

Início Previsto:	01/08/2016
Término Previsto:	15/12/2016
Possui Recurso Financeiro:	Não

Vinculada à Programa de Extensão:	Sim
Nome da Ação de Extensão:	

Caracterização da Ação

Área de Conhecimento:	Ciências Humanas » Educação » Ensino-Aprendizagem » Métodos e Técnicas de Ensino
Área Temática Principal:	Educação
Área Temática Secundária:	Trabalho
Linha de Extensão:	Formação Docente

Anexo 4: Projeto Aprovado CPII– completo



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II**

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

FORMULÁRIO DE PROPOSTA DE CURSO

I. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Título
<p>Criatividade e Educação – Espaços de Escuta e Reflexão</p> <p>Docente</p>

Campus	Departamentos Envolvidos	Local de Realização
Parceria FE / UFRJ	Grupo Criar & Brincar (LUPEA) Faculdade de Educação	PROPGEPEC

Áreas Temáticas de acordo com o Plano Nacional de Extensão			
<input type="checkbox"/> Comunicação	<input type="checkbox"/> Cultura	<input type="checkbox"/> Direitos Humanos e Justiça	<input checked="" type="checkbox"/> Educação
<input type="checkbox"/> Meio Ambiente	<input type="checkbox"/> Saúde	<input type="checkbox"/> Tecnologia e Produção	<input type="checkbox"/> Trabalho

<p>Justificativa</p> <p>Este curso de extensão/formação continuada é parte integrante de pesquisa de doutoramento desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), na linha de pesquisa Inclusão, Ética e Interculturalidade. Orientada pela Prof. Dr. Maria Vitória Campos Mamede Maia e parte do projeto <u>Criatividade e Educação: diferentes linguagens no espaço de ensino-aprendizagem</u>(2016-2019), do grupo <u>Criar & Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem</u> (LUPEA) vinculado ao Laboratório do Imaginário Social e Educação (LISE/UFRJ) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ), ambos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esta tese em desenvolvimento tem como proposta de intervenção o desenvolvimento de curso de extensão/formação continuada no qual seja possível propiciar aos docentes, formação contínua acerca de temática criatividade e educação. O curso está estruturado a partir</p>
--

de três temáticas centrais: criatividade, formação docente e docência. Acredita-se que sua implementação colaborará para a construção de espaços de escuta e reflexão docente, tão necessários ao contexto educacional atual.

A partir dos relatos compartilhados no grupo de pesquisa, Criar & Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem(LUPEA) e de publicações e pesquisas desenvolvidas nos últimos anos (NAKANO, 2009; VIEIRA, 2014; SUANNO, 2013), foi possível observar que a criatividade no contexto escolar é tema ainda pouco explorado pela pesquisa e formação docente, além de ser compreendida de maneira errônea por professores e alunos (VIEIRA, 2014).

Ser criativo pode ser, em muitos casos, entendido como sinônimo de: ‘professor-palhaço’, ‘professor-metido-a-colega-da-turma’, ‘professor-que-produz-material’ ou característica restrita a determinadas áreas de conhecimento como artes, música e educação física, consideradas como ‘disciplinas menores’ ou ‘periféricas’, que ‘possuem’ tempo em seus currículos para explorar a criatividade. Neste sentido, promover a criatividade na escola é compreendido como elemento de segunda categoria, restrito à disponibilidade de tempo e vontade de seus docentes. Desta maneira, pretende-se trabalhar com a percepção docente sobre criatividade na escola e como esta pode ser ressignificada.

Busca-se defender neste curso uma abordagem criativa no espaço escolar que não tenha por objetivo retirar o espaço das disciplinas, mas motivar professores e alunos a desenvolverem novas formas de construir aprendizagens. Para que a criatividade se insira na escola como prática que vise garantir o vínculo entre professor e aluno com o objeto a ser conhecido, é necessário que haja abertura. Sendo assim, sua aplicação passa por questões ligadas a diversas instâncias, como a resistência/acolhimento da gestão escolar, a cobrança e os valores construídos pela comunidade em que a instituição se encontra inserida e a própria formação/capacitação dos profissionais da educação que nela atuam. Dessa maneira, é relevante observar como a criatividade insere no cotidiano docente tanto na Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, respeitando suas especificidades, estruturas curriculares e organizacionais de cada uma dessas etapas da Educação Básica.

- Construir espaços de escuta e reflexão docente sobre criatividade e educação.
- Trabalhar a percepção docente permitindo a emergência de docentes cientes de sua criatividade e autoria de pensamento.
- Conhecer o conceito de criatividade defendido por Winnicott.

Conteúdo Programático

Conteúdo programático:

Módulo 1 - Abrindo espaços e quebrando mitos. (3 encontros – setembro - 01, 15 e 29/09)

Introdução a proposta do curso

O conceito de criatividade docente segundo os docentes

O conceito de criatividade segundo Winnicott

Módulo 2 - Construindo laços – escuta e reflexão docente.(2 encontros – outubro – 13/10 e 27/10)

A compreensão de ambiente suficientemente bom e viver criativo

A escuta e a reflexão como abertura para ser criativo

O papel da experiência estética e o brincar

Módulo 3 - A criatividade docente em jogo.(2 encontros – novembro – 10 e 24/11)

O conceito de criatividade docente

Ser um docente criativo – o brincar no processo de ensino-aprendizagem

Módulo 4 - Como construir espaços suficientemente bons para ensinar/aprender?

(2 encontros dezembro – 8 e 15/12)

O jogo e a arte como possibilidades

A docência responsiva e a autoria de pensamento – caminhos criativos

Um ambiente suficientemente bom – para mim e para você

Público Alvo			
Docentes da cidade do Rio de Janeiro, atuantes em instituições públicas, filantrópicas e/ou particulares de Educação Básica.			
Carga Horária Semanal	Carga Horária Total	Dias da Semana	Horário
3h e 30 min /quinzenal	45 horas/aula (31,5 presencial – restante a distância)	Quinta-feira	18 às 21:30
Período de Realização		Quantidade de Vagas	
De 01/09/2016 a 15/12/2016		25 a 30 vagas	

APÊNDICES

Apêndice 1: Oficina teste – CPII - Cronograma

Oficina – Conexões entre saberes: I Encontro de Formação Docente

Oficina:

Posso levar a criatividade para a sala de aula?

Horário: 11:15 - 12:15

Duração: 1 hora

Participantes: 20 inscritos

Público-alvo: Professores da Educação Básica, inscritos no evento.

Objetivo do evento: Buscar colaborar com a formação continuada de professores que atuam na educação básica, dentro de uma visão global e interdisciplinar dos aspectos que permeiam a educação.

Objetivo geral da oficina: Discutir o entendimento da criatividade no contexto escolar.

Objetivos específicos:

- Compreender a percepção do docente a acerca do significado e da necessidade ou não da criatividade no contexto escolar;
- Entender como o docente se entende como criativo ou não criativo em sua prática;
- Analisar, a partir da perspectiva docente, em que medida a Criatividade está ou não presente nos mais diversos cotidianos escolares;

Instrumentos utilizados:

- Questionário inicial.
- Oficina com produção de imagens, títulos e frases referentes à temática : criatividade.
- Vídeos e registros fotográficos.
- Questionário Final (?)

Material necessário:

Canetas e lápis

Papel branco – formato 10x15

Papel Branco – em tiras para as frases

Massinha de modelar

Palitos de dente

Cola

Percevejos –para mural / fita durex

Cronograma:**11:15 – 11: 25**

- Apresentação da oficina e de questionário inicial a ser preenchido pelos participantes.
- Termo de livre consentimento para assinatura – e dados pessoais dos participantes.

11:25 – 11:35

Construção de imagens que respondam a seguinte motivação:

- O que é criatividade para você?

Dar títulos para as imagens produzidas. (atividade individual)

Material: pintura em massinha de modelar

11:35 – 11: 45

Os participantes devem se organizar em trios e em 10 minutos refletir sobre suas imagens e construir uma frase que deve sintetizar as percepções do grupo. Papéis em tiras serão distribuídos para escrever a frase. (6 trios e 1 dupla)

11:45 – 12:05

3 minutos para cada grupo. Apresentar a frase e colocar as imagens com a frase no centro do grupo (ou no mural que estiver disponível) – 7 apresentações – 21 minutos total –

12:05 – 12:15

Reflexões finais. Entrega de formulário de avaliação da oficina para o preenchimento dos participantes.

Registros fotográficos e filmagem da oficina para análise dos dados.

Apêndice 2: Questionário docente

Pesquisa docente - Criatividade e Educação

Este questionário é parte integrante de pesquisa de doutorado que tem por objetivo pesquisar a criatividade no contexto educacional a partir da percepção docente.

***Obrigatório**

1. *

Marque todas que se aplicam.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro:

2. **Idade** *

anos

Marcar apenas uma oval.

☐ até 24 anos

☐ de 25 a 29 anos

☐ de 30 a 39 anos

☐ de 40 a 49 anos

☐ 50 a 54 anos

☐ 55 anos ou mais

3. **Escolaridade** *

Completo ou em andamento

Marcar apenas uma oval.

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Médio - Magistério

☐ Ensino Superior - Pedagogia

☐ Ensino Superior - Licenciatura

este formulário novamente.

☐ Ensino Superior - Outro

Após a última pergunta desta seção, iniciar

4. **Qual graduação cursou?**

Responda caso tenha feito licenciaturas ou outro curso.

.....

5. Formação pós-graduação

Indique qual a modalidade do curso de mais alta titulação que possui.
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo 180 horas)
- ☐ Especialização (mínimo 360 horas)
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.

6. Leciona em instituição *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Pública Municipal
- ☐ Pública Estadual
- ☐ Pública Federal
- ☐ Privada
- ☐ Outro:

7. Atua como docente há

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ De 1 ano a menos de 2 anos.
- ☐ De 2 anos a menos de 5 anos.
- ☐ De 5 anos a menos de 7 anos.
- ☐ De 7 a menos de 10 anos.
- ☐ De 10 a menos de 15 anos.
- ☐ De 15 a menos de 20 anos.
- ☐ Mais de 20 anos.

8. Qual sua área de atuação docente? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Médio - Formação de Professores
- ☐ Ensino Superior

9. Qual disciplina de atuação?

.....

10. Para você criatividade é... *

.....

.....

.....

.....

.....

Marque com um X um dos números, conforme os critérios definidos abaixo. Escolha apenas uma resposta para cada item e, por gentileza, responda a todos os itens.

- 1 - discordo
 2- discordo parcialmente
 3 - neutro
 4- concordo parcialmente
 5 - concordo

Criatividade e Educação

11. O pensamento criativo deve ser estimulado em sala de aula.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo

12. A criatividade pode ser levada para a sala de aula.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo

13. A escola pública brasileira é criativa.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo

14. A escola privada brasileira é criativa.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo

Formação

15. Em sua trajetória escolar foi estimulado a pensar criativamente.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo

16. A temática criatividade e educação foi abordada em sua formação docente.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo

Trabalho Docente

17. Você considera suas aulas criativas.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo

18. Em sua sala de aula é possível ser criativo.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo

19. Em seu ambiente de trabalho é garantido espaços de formação continuada ou formação em serviço.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo

20. Em seu ambiente de trabalho, para além da sua sala de aula, é garantido espaço para se pensar criativamente. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo

21. Em seu ambiente de trabalho há espaço para a troca de experiências entre os docentes.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo

22. Seu ambiente de trabalho lhe estimula buscar novas formas de ensinar/aprender. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	concordo

23. Qual a maior dificuldade encontrada por você para trabalhar de maneira criativa em sua sala de aula?

.....

.....

.....

.....

.....

Apêndice 3: Termo de Consentimento e Cessão Livre e Esclarecido



CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: INCLUSÃO, ÉTICA E
INTERCULTURALIDADE
CURSO DE DOUTORADO



TERMO DE CONSENTIMENTO E CESSÃO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores professores,

A seguinte proposta de pesquisa se constitui parte do Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ) iniciado pela doutoranda em questão no ano de 2015, sendo esta pesquisa articulada ao grupo de pesquisa *Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA)*, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Vitória Campos Mamede Maia, inscrito no comitê de ética em pesquisa pelo CAAE: 56880916.4.0000.5582

O foco da pesquisa é o trabalho e a criatividade docente. A problemática proposta é: discutir o entendimento de criatividade, em especial o olhar do professor e as práticas docentes desenvolvidas, objetivando contribuir para o desenvolvimento da pesquisa na área além de propiciar espaços de compartilhar e refletir sobre a prática docente.

A metodologia proposta é a abordagem qualitativa e para tal serão realizadas gravações em áudio/vídeo/fotografia da oficina em questão e aplicação de questionários. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, de maneira a preservar o direito ao anonimato e o respeito aos participantes, no que se refere aos pressupostos éticos que envolvem a pesquisa em ciências humanas. Os riscos previstos a saúde, integridade física ou psicológica dos participantes e demais sujeitos são mínimos. E, como benefícios, Espera-se que os docentes participantes do curso de extensão/ oficinas de formação possam compartilhar de espaços de troca profissional, refletir sobre suas práticas e como consequência constituírem-se melhores profissionais capazes de explorar de maneira criativa sua sala de aula. Cabe ressaltar que a participação neste estudo é voluntária, sendo possível desligar-se da mesma a qualquer momento, caso haja a intenção do participante.

Caso queira maiores esclarecimentos sobre a pesquisa ou tirar alguma dúvida entre em contato pelo telefone (21) 99915-3233 ou pelo e-mail camilanagem@yahoo.com.br. Contatos do Comitê de Ética em pesquisa do CEP-CFCH: (21)3938-5167 ou e-mail cep.cfch@gmail.com.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Camila Nagem Marques Vieira – Doutoranda

Concorda em participar do Estudo? () Sim () Não

Gostaria de participar de outras etapas da pesquisa? () Sim () Não

Concorda com a gravação em áudio/vídeo/fotografia? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____