

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FÁBIO ALEXANDRE ARAÚJO DOS SANTOS

**AS CRENÇAS DOCENTES SOBRE A CRIATIVIDADE E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS CRIATIVAS: O CASO DO PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO
INOVADOR NO RN**

NATAL – RN

2013

FÁBIO ALEXANDRE ARAÚJO DOS SANTOS

**AS CRENÇAS DOCENTES SOBRE A CRIATIVIDADE E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS CRIATIVAS: O CASO DO PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO
INOVADOR NO RN**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez.

NATAL – RN
2013

FÁBIO ALEXANDRE ARAÚJO DOS SANTOS

AS CRENÇAS DOCENTES SOBRE A CRIATIVIDADE E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS CRIATIVAS: O CASO DO PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO
INOVADOR NO RN

Aprovado em 24 de maio de 2013.

Prof. Dr. Isauro Beltran Núñez - UFRN

(Orientador)

Prof. Dra. Tatiana de Cássia Nakano – PUC-CAMPINAS

(Examinadora Externa)

Prof. Dra. Ana Maria Iorio Dias - UFC

(Examinadora Externa)

Prof. Dra. Betânia Leite Ramalho - UFRN

(Examinadora Interna)

Prof. Dra. Larissa Kelly de Oliveira Marques Tibúrcio - UFRN

(Examinadora Interna)

Dedico esta Tese primeiramente ao meu orientador que com competência, compromisso e ética conduziu as orientações, condições essas indispensáveis para o meu crescimento e amadurecimento intelectual. Dedico também a minha família que tanto soube lidar com minha ausência, angústias e impaciências nesse período. Dedico aos meus amigos que me estimularam nesse processo e sempre estiveram juntos comigo. Dedico, por fim, a esta Instituição de Ensino (UFRN) que acreditou nas nossas contribuições por meio da elaboração de uma Tese e das produções científicas desenvolvidas no referido processo.

AGRADECIMENTOS

A minha família, especialmente, a minha mãe (Maria Vitória), tia (Suzete) e o meu irmão (Carlos Eduardo) que irmanou positividade durante todo esse processo de construção da Tese.

Ao meu orientador, o professor Isauro Beltran Núñez, que com dedicação, atenção, compreensão, criatividade e compromisso conduziu as orientações necessárias para a elaboração dessa Tese.

Aos meus colegas de grupo da linha de pesquisa: formação e profissionalização docente.

Aos meus colegas de trabalho que ao longo de quatro anos tanto ouviram sobre a minha pesquisa e irmanaram bastante energia positiva, especialmente, a William Breno, Althiere Frank Valadares, Raquel Basílio, Maickel Batista, Teresa Paula Leôncio e Geraldo.

Aos meus alunos que souberam lidar com as minhas limitações profissionais e a falta de tempo para me dedicar mais ao meu trabalho, devido ao investimento intenso nesse processo, mas sem comprometer a qualidade em minha profissão, principalmente, Diêgo e Maria ao compartilharem também das minhas angústias, dificuldades e alegrias.

Aos colaboradores (especialistas que auxiliaram na construção do questionário); aos aplicadores dos questionários, sobretudo, aos professores, professoras e gestores pelas suas participações diretas como sujeito dessa pesquisa, sem esquecer, da coordenadora do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação, a professora Aliete Bormann e sua equipe técnica que nos assistiu de forma efetiva e eficiente na interação com os referidos sujeitos.

Finalmente, a Deus, que respeitando a diversidade de crenças de todos, afirmo a força e importância dele em minha vida e nesse desafio superado.

RESUMO

Estamos vivendo no século da criatividade em que os sujeitos precisam ser estimulados a criar e inovar nos processos de aprendizagem escolar. Nesse sentido, a criatividade precisa ser compreendida como um bem cultural, um direito de todos e uma condição histórica e cultural do sujeito, e não como uma capacidade inerente ao sujeito ou pertencente alguns poucos eleitos. Para que a criatividade do aluno seja estimulada, faz-se necessário, dentre outros elementos, que o conhecimento profissional do professor considere as crenças como componente de seu processo de profissionalização com o objetivo de reconhecer o seu papel e influências como formas de nortear as ações profissionais docentes. Para tanto, a presente tese tem o objetivo de estudar as crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no Ensino Médio Inovador. O ensino, nessa perspectiva, mais especificamente, o ensino médio precisa inovar-se, e nesse processo, o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI emerge como uma das iniciativas das políticas públicas educacionais vigentes. Para tanto, no intuito de fundamentar as nossas discussões dialogamos com autores que discutem a criatividade no contexto da educação, às crenças, o conhecimento profissional do professor e o ensino médio. Nessa pesquisa, 207 professores que atuam no ensino médio em escolas estaduais na cidade de Natal e sua Região Metropolitana dentro do PROEMI constituíram-se em nosso público-alvo. O instrumento de coleta de dados foi um questionário normativo de crenças contendo perguntas fechadas e abertas. Para a organização dos dados utilizamos os *softwares* estatísticos *R. 2.15.1* e o *Modalisa*. O tratamento dos dados se deu mediante análises estatísticas como a análise descritiva dos enunciados, da média, do desvio padrão e a Análise de Componentes Principais – ACP em relação aos resultados oriundos das perguntas fechadas e a análise de conteúdo em se tratando dos resultados referentes às perguntas abertas. Os resultados corroboraram com a tese de que os professores apresentam em suas crenças a predominância do enfoque tradicional ou clássico da criatividade, ou seja, creem-na como algo inato ao ser humano e que se desenvolve independentemente dos fatores sociais e culturais. No tocante às principais características do aluno criativo, a autonomia e o alto grau de originalidade em sua aprendizagem se destacaram, dentre outras características. Suas crenças, em relação aos elementos que inibem a criatividade do aluno apontaram que a escola, ao privilegiar os conteúdos escolares compromete a criatividade dos alunos e sobre os elementos que favorecem, destacaram-se as áreas da Arte, da Educação Física e da Literatura como disciplinas, que preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos no contexto escolar. Assim, constatamos que as crenças dos professores se configuram de forma reducionista e inatista e que precisam, urgentemente, ser repensadas para que não continue a comprometer o desenvolvimento da criatividade do aluno no contexto escolar, e nesse caso, as crenças se constituem em um dos elementos básicos da profissionalização docente que precisam constantemente ser repensadas e incluídas nas discussões sobre a formação e atuação docente, principalmente, dentro do PROEMI que tem como objetivo principal inovar e estimular a criatividade dos alunos no ensino médio.

Palavras-chave: Criatividade. Ensino Médio Inovador. Crenças. Conhecimento profissional. Profissionalização docente.

ABSTRACT

We are living in the century of creativity, in which subjects need to be encouraged to create and innovate in processes of school learning. Accordingly, it must be understood as a cultural asset, a right of all and a historical and cultural condition of the subject, and not as an inherent capacity to the subject or belonging to a select few. For student's creativity is stimulated it is necessary, among other elements, the professional knowledge of the teacher considers beliefs as one of its components in order to recognize their paper as guides and influences the actions professionals teachers. Therefore, this study aims to study teachers beliefs about students creativity in High School Innovator. The school, in this perspective, more specifically high school, need to innovate and in the process, the Innovative School Program - PROEMI emerges with one of the initiatives of educational policies in force. In order to substantiate our discussions dialogued with authors who discuss creativity in the educational context, beliefs, teacher professional knowledge and High School. In this research, 207 teachers who work in high school, state schools in Natal and its metropolitan area, within the PROEMI, were in our target audience. The survey instrument was configured in a normative beliefs questionnaire containing closed and open questions. To organize the data we used the statistical software R 2.15.1 and Modalisa. The processing of data was done by statistical analysis as the analysis of the mean, standard deviation and descriptive analysis of the statements, as well as the Principal Component Analysis - ACP compared to the results derived from closed questions and content analysis in the case of the results in relation to research open. The results corroborate the thesis that teachers have in their beliefs, the prevalence of traditional or classical approach of creativity, in other words, believe in creativity as something innate to humans and that develops independently of social and cultural factors. Like, believe that creative students present the main characteristics, the high degree of autonomy and originality in their learning. For those elements that inhibit the creativity of the student, believe that the school, the school curriculum focus, commitment and creativity of students stimulator is an element considered in the areas of Art, Physical Education and Literature as disciplines that preferentially develop the creativity of students in the school context. Thus, we reflect that teachers' beliefs are configured in a reductionist and innate and need urgently to be reconsidered so that to avoid compromising the development of students' creativity in the school context. Accordingly, beliefs constitute one of the basic elements of professionalization that constantly need to be rethought and included in discussions of teacher education and action, mainly within the prominent which has as main objective to innovate and stimulate the creativity of professionals (teachers, coordinators, school administrators) and students in high school.

Keywords: Creativity. Innovative School. Beliefs. Professional knowledge. Professionalization.

RESUMEN

Estamos viviendo en el siglo de la creatividad en que los sujetos necesitan ser estimulados a crear e innovar en los procesos de aprendizaje escolar. En ese sentido, la creatividad necesita ser comprendida como un bien cultural, un derecho de todos y una condición histórica y cultural del sujeto, y no como una capacidad inherente al sujeto o perteneciente a algunos pocos elegidos. Para que la creatividad del alumno sea estimulada, se hace necesario, entre otros elementos, que el conocimiento profesional del profesor considere las creencias como componente de su proceso de profesionalización con el objetivo de reconocer su papel e influencias como formas de nortear las acciones profesionales docentes. Para tanto, la presente tesis tiene el objetivo de estudiar las creencias de los profesores sobre la creatividad de los estudiantes en el Ensino Médio Inovador. La enseñanza, en esa perspectiva, más específicamente, la enseñanza mediana precisa innovarse, y en ese proceso, el Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI emerge como una de las iniciativas de las políticas públicas educacionales vigentes. Con el intuito de fundamentar nuestras discusiones dialogamos con autores que discuten la creatividad en el contexto de la educación, a las creencias, o conocimiento profesional del profesor y la enseñanza mediana. En esta investigación, 207 profesores que actúan en la enseñanza mediana en escuelas estaduais en la ciudad de Natal y su Región Metropolitana dentro del PROEMI se constituyeron en nuestro público-blanco. El instrumento de colecta de datos fue un cuestionario normativo de creencias conteniendo preguntas cerradas y abiertas. Para la organización de los datos utilizamos los *softwares* estadísticos *R. 2.15.1* y el *Modalisa*. El tratamiento de los datos se dio mediante análisis estadísticos como el análisis descriptivo de los enunciados, de la media, del desvío estándar y el Análisis de Componentes Principales – ACP en relación a los resultados oriundos de las preguntas cerradas y el análisis de contenido considerando los resultados referentes a las preguntas abiertas. Los resultados corroboraron la tesis de que los profesores presentan en sus creencias la predominancia del enfoque tradicional o clásico de la creatividad, o sea, la creen como algo innato al ser humano y que se desarrolla independientemente de los factores sociales y culturales. En lo que toca a las principales características del alumno creativo, la autonomía y el alto grado de originalidad en su aprendizaje se destacaron. Sus creencias, respecto a los elementos que inhiben la creatividad del alumno señalaron que la escuela, al privilegiar los contenidos escolares, compromete la creatividad de los alumnos y sobre los elementos que la favorecen, destacaron que las áreas del Arte, de la Educación Física y de la Literatura se constituyen en asignaturas, que preferencialmente, desarrollan la creatividad de los alumnos en el contexto escolar. Así, constatamos que las creencias de los profesores se configuran de forma reduccionista y innatista y que necesitan, con urgencia, que sean repensadas para que no continúen a comprometer el desarrollo de la creatividad del alumno en el contexto escolar. En ese sentido, las creencias se constituyen uno de los elementos básicos de la profesionalización docente que precisan constantemente ser repensadas e incluidas en las discusiones sobre la formación y actuación docente, principalmente, dentro del PROEMI que tiene como objetivo principal innovar y estimular la creatividad de los profesionales (profesores, coordinadores, gestores escolares) y alumnos en la enseñanza mediana.

Palabras-clave: Creatividad. Ensino Médio Inovador. Creencias. Conocimiento profesional. Profesionalización docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro teórico sobre a criatividade para a perspectiva Histórico-Cultural e outras teorias.	77
Figura 2 – Quadro teórico sobre a criatividade e seus subdomínios segundo a perspectiva Histórico-Cultural.	87
Figura 3 – Esquema sobre os saberes que fazem parte do conhecimento profissional do professor.	101
Figura 4 – Quadro teórico sobre os conceitos de crenças e crenças educacionais.	134
Figura 5 – Fluxograma da Proposta Curricular Inovadora - PCI do PROEMI.	159
Figura 6 – Mapa dos municípios do Estado do RN atendidos pelo PROEMI.	177
Figura 7 – Lista de escolas que aderiram ao PROEMI no Estado do RN desde a implantação do projeto piloto em 2009 até o presente momento com sua primeira expansão.	178
Figura 8 – Mapa dos municípios da Região Metropolitana de Natal/RN.	180
Figura 9 – Atividades optativas oferecidas na parte diversificada do currículo segundo a matriz curricular para o Ensino Médio Inovador elaborado pela SECD/SUEM - RN.	182
Figura 10 – Esquema do percurso metodológico da pesquisa.	201
Figura 11 – Modelo do questionário normativo.	206
Figura 12 – I versão do questionário.	222
Figura 13 – Exemplo de um trecho do questionário com sugestão dos especialistas.	227
Figura 14 – II versão do questionário contendo sugestões dos especialistas.	228
Figura 15 – III versão do questionário.	234
Figura 16 – IV versão do questionário.	241
Figura 17 – V versão do questionário.	246
Figura 18 – Níveis de correlação e de consistência interna.	255
Figura 19 – Média Total da Consistência Interna dos Enunciados do questionário piloto (Pré-teste).	256
Figura 20 – Versão final do questionário.	263
Figura 21 – Valores das médias e dos desvios padrão para cada enunciado.	266
Figura 22- Quadro de resultados dos enunciados com maiores e menores médias.	268
Figura 23 – Quadro sobre os resultados da análise descritiva dos enunciados.	298
Figura 24 – Quadro sobre os resultados da Análise de Componentes Principais.	302

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas sobre o enunciado <i>Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo.</i>	273
Gráfico 2 – Respostas sobre o enunciado <i>Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais.</i>	274
Gráfico 3 – Respostas sobre o enunciado <i>Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas criativas já nascem com tal condição.</i>	276
Gráfico 4 – Respostas sobre o enunciado <i>Considero que a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento.</i>	277
Gráfico 5 – Respostas sobre o enunciado <i>Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.</i>	279
Gráfico 6 – Respostas sobre o enunciado <i>Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar.</i>	280
Gráfico 7 – Respostas sobre o enunciado <i>Acredito que todos os alunos criativos apresentam uma independência de pensamento em sua aprendizagem.</i>	282
Gráfico 8 – Respostas sobre o enunciado <i>Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.</i>	284
Gráfico 9 – Respostas sobre o enunciado <i>Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares.</i>	285
Gráfico 10 – Respostas sobre o enunciado <i>Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo.</i>	287
Gráfico 11 – Respostas sobre o enunciado <i>Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da criatividade do aluno.</i>	288
Gráfico 12 – Respostas sobre o enunciado <i>Entendo que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno.</i>	290
Gráfico 13 – Respostas sobre o enunciado <i>Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, que por isso, compromete a criatividade do aluno.</i>	291
Gráfico 14 – Respostas sobre o enunciado <i>Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, apenas quando oportunizam o aluno a questionar.</i>	293
Gráfico 15 – Respostas sobre o enunciado <i>Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola.</i>	295
Gráfico 16 – Respostas sobre o enunciado <i>Compreendo que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes condições que muitas vezes vão além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos.</i>	297
Gráfico 17 – Respostas dos professores sobre o PROEMI enquanto experiência inovadora e de desenvolvimento da criatividade dos estudantes.	306

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de matrícula no ensino médio brasileiro de 2006 a 2011.	140
Tabela 2 - Dados percentuais de escolaridade por regiões brasileiras.	140
Tabela 3 - Dados da conclusão do ensino médio no país por jovens com 19 anos de idade.	141
Tabela 4 - Dados sobre a distorção idade-série no ensino médio brasileiro em 2010.	144
Tabela 5 - Dados sobre a crescente taxa de abandono de jovens no ensino médio brasileiro.	145
Tabela 6 - Fluxo de número de matrículas e taxas de rendimento por série no ensino médio no país.	145
Tabela 7 - Quantidade de professores por escola que trabalham com projetos no PROEMI.	190
Tabela 8 - Faixa etária dos professores pesquisados.	191
Tabela 9 - Gênero dos professores pesquisados.	191
Tabela 10 - Estado Civil dos professores pesquisados.	192
Tabela 11 - Cidades onde os professores pesquisados residem.	192
Tabela 12 - Turno que os professores trabalham no PROEMI.	193
Tabela 13 - Disciplina que os professores lecionam.	193
Tabela 14 - Tempo de trabalho no magistério dos professores pesquisados.	194
Tabela 15 - Tempo de trabalho dos professores no PROEMI.	194
Tabela 16 – Região onde situam as escolas participantes do PROEMI pesquisadas.	195
Tabela 17 - Formação Acadêmica dos professores pesquisados.	196
Tabela 18 - Quantidade de respostas sobre o PROEMI estar inovando e desenvolvendo a criatividade dos estudantes na escola.	196
Tabela 19 - Participação dos professores na formação oferecida pelo PROEMI.	197
Tabela 20 - <i>Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo.</i>	272
Tabela 21 - <i>Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais.</i>	274
Tabela 22 - <i>Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas já nascem com tal condição.</i>	275
Tabela 23 - <i>Considero que a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento.</i>	277
Tabela 24 - <i>Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.</i>	278
Tabela 25 - <i>Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar.</i>	280
Tabela 26 - <i>Acredito que todos os alunos criativos apresentam uma independência de pensamento em sua aprendizagem.</i>	282
Tabela 27 - <i>Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.</i>	283
Tabela 28 - <i>Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares.</i>	285
Tabela 29 - <i>Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a</i>	

<i>solidão é necessária no processo criativo.</i>	286
<i>Tabela 30 - Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da criatividade do aluno.</i>	288
<i>Tabela 31 - Entendo que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno.</i>	289
<i>Tabela 32 - Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, que por isso, compromete a criatividade do aluno.</i>	291
<i>Tabela 33 - Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, apenas quando oportunizam o aluno a questionar.</i>	293
<i>Tabela 34 - Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola.</i>	294
<i>Tabela 35 - Compreendo que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes condições que muitas vezes vão além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos.</i>	296
<i>Tabela 36 - Categorias estruturantes das respostas relativas às atividades do PROEMI citadas pelos professores como inovadoras e estimuladoras da criatividade dos estudantes.</i>	306
<i>Tabela 37 - Categorias estruturantes das respostas relativas às atividades do PROEMI enquanto experiência que não está inovando e nem estimulando a criatividade dos estudantes.</i>	309
<i>Tabela 38 - Respostas dos professores sobre as práticas pedagógicas criativas que a escola vem desenvolvendo dentro do PROEMI.</i>	312

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.

CEPAL – Comisión Económica para a América Latina e Caribe.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

COEM – Coordenadoria do Ensino Médio.

DCEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

DEED – Departamento de Educação.

DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral.

DIRED – Diretoria Regional de Educação.

EEx – Entidade Executora.

EMI – Ensino Médio Inovador.

ENEN – Exame Nacional do Ensino Médio.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IFESP – Instituto de Ensino Superior Presidente Kennedy.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PAG – Plano de Atendimento Global.

PAP – Plano de Ação Pedagógica.

PCI – Proposta Curricular Inovadora.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PEF – Paradigma Emergente da Formação.

PHF – Paradigma Hegemônico da Formação.

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios.

PPGED- Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPP – Paradigma do Pensamento do Professor.

PPP – Projeto Político-Pedagógico.

PRC – Proposta de Redesenho Curricular.

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador.

SEB – Secretaria de Educação Básica.

SECD – Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto.

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

SEEs- Secretarias de Educação Estaduais.

SEGIB – Secretaria General Iberoamericana.

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

SPE – Saúde e Prevenção.

SUEM – Subcoordenadoria do Ensino Médio.

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação.

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 PROBLEMATIZANDO A CRIATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR	23
1.1.1 Tese	30
1.1.1.1 Objetivo geral da tese	31
1.1.1.1.1 <i>Objetivos específicos da tese</i>	31
1.1.1.1.2 <i>Problema de pesquisa</i>	31
1.1.1.1.4 <i>Estrutura da tese</i>	31
2 CRIATIVIDADE: EM BUSCA DE UMA ESCOLA MAIS CRIATIVA E INOVADORA	34
2.1 DIFERENTES PERSPECTIVAS DA CRIATIVIDADE	34
2.1.1 A criatividade para a Escola Histórico-Cultural de Vygotsky	39
2.1.1.1 O desenvolvimento da criatividade na Teoria Histórico-Cultural	46
2.1.1.1.1 <i>Personalidade criativa: o aluno em foco</i>	53
2.1.1.1.2 <i>Fatores que favorecem e/ou inibem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes na escola</i>	59
2.1.1.1.3 <i>A escola e a prática pedagógica como espaços de desenvolvimento da criatividade dos alunos na perspectiva da educação integral</i>	70
3 CRENÇAS DOCENTES, CONHECIMENTO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	91
3.1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA	91
3.1.1 Dimensões e componentes do conhecimento profissional do professor	95
3.1.1.1 As crenças dos professores no contexto profissional	102
3.1.1.1.1 <i>Conceitos das crenças educacionais</i>	108
3.1.1.1.2 <i>Características das crenças educacionais</i>	115
3.1.1.1.3 <i>As crenças como obstáculos para uma nova postura profissional dos docentes</i>	119
3.1.1.1.4 <i>Elementos necessários para a mudança do professor em seu conhecimento profissional</i>	127
4 O PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO INOVADOR – PROEMI COMO ALTERNATIVA PARA INOVAR O ENSINO E DESENVOLVER A CRIATIVIDADE DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO ESCOLAR	137
4.1 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO ATUAL	137
4.1.1 O Ensino Médio no RN	148
4.1.1.1 O PROEMI no contexto do ensino médio brasileiro	151
4.1.1.1.1 <i>A flexibilização curricular como proposta do PROEMI para a inovação no ensino médio</i>	156
4.1.1.1.2 <i>Princípios do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) e os Macrocampos como uma nova forma de pensar o ensino médio mais criativo</i>	159
4.1.1.1.3 <i>O PROEMI no RN: as primeiras experiências e como se encontra o Programa na atualidade</i>	177
5 METODOLOGIA	187
5.1 CONTEXTO DA PESQUISA	187
5.1.1 Sujeitos da pesquisa	189
5.1.1.1 Fundamentos metodológicos da pesquisa	197
5.1.1.1.1 <i>Vantagens e desvantagens do questionário</i>	202
5.1.1.1.2 <i>Definição do conteúdo do questionário</i>	202
5.1.1.1.3 <i>Elaboração do questionário</i>	204

5.1.1.1.4 <i>Validação e definição dos enunciados do questionário</i>	207
5.1.1.1.5 <i>Aplicação do questionário</i>	211
5.1.1.1.6 <i>Organização dos dados</i>	212
5.1.1.1.7 <i>Tratamento e estratégias de análise dos dados</i>	212
5.1.1.1.8 <i>A análise da Média, do Desvio Padrão e de itens</i>	212
5.1.1.1.9 <i>Análise de Componentes Principais</i>	214
5.1.1.1.10 <i>Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin para as perguntas abertas do questionário</i>	217
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA	219
6.1. PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: A CONSTRUÇÃO DOS ENUNCIADOS E AS VERSÕES DO QUESTIONÁRIO	219
6.1.1 A análise de conteúdo dos enunciados por especialistas na área da criatividade, da metodologia científica e por um grupo de professores do ensino médio	239
6.1.1.1 <i>Aplicação do questionário do pré-teste: análise e seleção dos enunciados para a versão final do questionário</i>	252
6.1.1.1.1 <i>Discussões sobre os resultados da pesquisa: a análise da média e do desvio padrão</i>	266
6.1.1.1.2 <i>A análise descritiva de itens</i>	272
6.1.1.1.3 <i>Análise de Componentes Principais: o modelo de crenças sobre a criatividade dos professores investigados</i>	301
6.1.1.1.4 <i>Análise de Conteúdo para as perguntas abertas: caracterizando as principais atividades escolares que estimulam a criatividade dos alunos no contexto do PROEMI</i>	305
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	320
REFERÊNCIAS	337
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores.	350

1 INTRODUÇÃO

A construção desta tese iniciou-se a partir das discussões ocorridas durante os encontros sistematizados pelo grupo de pesquisa do programa de Pós-graduação em Educação “Formação e Profissionalização Docente”, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, sob a orientação do professor Dr. Isauro Beltran Nuñez e demais colegas do referido grupo no período compreendido entre 2009 e 2012.

Essa pesquisa também está vinculada ao projeto denominado *Ensino Médio Inovador e Necessidades Formativas do Professorado: a experiência da SEEC/RN* financiado pelo CNPq, coordenado pela professora Betânia Leite Ramalho do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED –UFRN.

As motivações que nos levaram a realizar essa pesquisa, dentre outros fatores, foram às experiências enquanto professor que, geralmente, não são tão estimulantes para criar e inovar no contexto profissional. Outro fator motivante diz respeito à profusão de pesquisas nas últimas décadas sobre a criatividade, sobretudo, com o surgimento do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI nas escolas estaduais do Estado do RN, ou seja, essas motivações elucidaram a curiosidade e necessidade de se aprofundar na temática citada.

Como postula De La Torre (2007), o mundo atual pode ser descrito como o “Século da Criatividade”, momento esse que implica visualizar e compreender o homem que precisa ser estimulado para criar em várias circunstâncias e contextos, como no caso da escola. Morin (2011) corrobora com a afirmação acima e sinaliza sobre a responsabilidade emergente de a educação contribuir diretamente para a formação do “sujeito epistemologicamente curioso e criativo”.

Nesse contexto, as discussões sobre a criatividade implica um cenário teórico-prático do que se configura uma escola criativa do século XXI, isto é, uma escola que prepare a partir da vida e para a vida, que organize suas atividades, tendo como base, problemáticas reais, que também priorize o desenvolvimento de uma consciência que propicie uma harmonização pessoal e social, que flexibilize o seu currículo escolar articulado com as necessidades individuais e sociais dos alunos e do mundo, e, principalmente, que oportunize a criança, o adolescente e o adulto aprender sob diversas formas e utilizando-se de inúmeras ferramentas de aprendizagem.

A escola criativa se constitui em uma escola interessada em formar pessoas resilientes, socialmente empreendedoras e criativas, com a capacidade de transformar as situações adversas em oportunidades para o bem-estar local e universal. Enfim, uma escola que ofereça aos alunos a condição de questionarem os saberes produzidos naquele cenário e produzir novos saberes, sobretudo, que utilize de suas capacidades imaginativas para pensar uma nova escola, um novo sujeito do conhecimento, um novo mundo.

Discutir a criatividade no contexto escolar é de suma importância, pois percebemos na literatura em geral (MARTÍNEZ, 2008), que mesmo tais discussões estejam cada vez mais crescentes, ainda assim, os professores em geral, apesar de reconhecerem a importância de se desenvolver a criatividade dos seus alunos, na prática, isso não se expressa de forma tão articulada com seu discurso, ou seja, eles têm dificuldades de definir a criatividade, e, conseqüentemente, em como desenvolvê-la mediante os processos de ensino-aprendizagem.

É até comum, na própria literatura encontrarmos professores definindo a criatividade ainda como algo inerente ao ser humano e não como uma condição do sujeito que se desenvolve mediante suas experiências históricas e culturais, como também, como algo inato a poucos eleitos, ou ainda, que para ela ser desenvolvida, basta o uso de atividades diversificadas e inúmeros materiais pedagógicos, como se o aluno não se configurasse como peça-chave no processo criativo e o professor não precisasse assumir a condição de facilitador e um dos elementos motivadores desse mesmo processo.

No entanto, compreendemos que, muitas vezes, as discussões sobre a criatividade no contexto escolar, negligencia uma condição-chave em relação ao que pensam os professores sobre essa temática, isto é, as suas crenças, visto que, a maioria dos estudos mostra que, normalmente, os professores tendem a definir e discutir a criatividade somente pelas suas crenças, e em sua maioria, não tem a consciência de que ela é fruto de investigações científicas importantes e da existência de inúmeras teorias que trazem contribuições importantes para tais discussões e, principalmente, uma (re) conceituação e agregam outras características e elementos que se somam às mesmas.

Portanto, investigar as crenças dos professores sobre a criatividade é importante porque nos possibilita compreender o que realmente eles compreendem acerca da criatividade. Essa compreensão é um dos pontos de partida para se problematizar e

discutir a respeito de como os docentes concebem e lidam com o desenvolvimento da criatividade do aluno no contexto de sua aprendizagem.

Compreender as crenças como um dos componentes da formação e profissionalização docente implica saber o que guia as ações dos professores, nesse caso, a respeito do que é e como se configura a criatividade para esses profissionais no âmbito de seu trabalho.

Entendemos que ao discutir sobre as crenças dos professores estamos refletindo sobre um dos principais entraves relativos à compreensão da criatividade como uma condição humana que precisa ser estimulada, sobretudo, que se desenvolve de formas diferentes para cada sujeito e sob influência dos vários contextos históricos e culturais.

As crenças, geralmente, não são percebidas como componentes integrantes da profissionalização docente tanto no âmbito da formação quanto no âmbito da atuação profissional (PÓRLAN e MARTÍN, 1997). Ao negligenciá-las, dificilmente, teremos práticas educativas mais criativas nos contextos escolares, uma vez que, para as mudanças de posturas desses profissionais acontecerem, o ponto de partida é a própria compreensão do professor sobre suas crenças e das reflexões sobre elas com relação à criatividade no âmbito educacionais, nesse caso.

Pensamos que as crenças dos professores implicam na raiz de alguns dos problemas concernentes aos constantes fracassos de iniciativas que têm o fito de inovar a escola. Comumente, pensa-se em inovar a escola, mas esquecem-se dos professores que nela atuam e que estão diretamente ligados aos alunos por meio das práticas educativas escolares, ou melhor, das suas crenças a respeito dos conteúdos relativos à inovação e a uma educação criativa.

Assim, o que pensamos ser inédito nessa pesquisa, é, justamente, apresentar o modelo de crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes na escola, mais precisamente, dentro do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI. Esse modelo poderá servir de referência para que os profissionais e o próprio Programa reflitam em que sentido, eles estão discutindo e fazendo com que os docentes reconheçam suas crenças e o poder de influências que essas detêm sobre suas atividades profissionais e quais visões eles têm sobre a criatividade e de como desenvolvê-la.

Para nós, é notório que se os professores não refletirem acerca de suas crenças a respeito da criatividade, consequentemente, terão dificuldades em perceber a necessidade de mudança em suas práticas profissionais. Como sabemos também, que

geralmente, os Programas ou mudanças na estrutura educacional vêm de cima para baixo, poucas vezes, os professores têm a chance de se posicionarem a respeito dessas mudanças, ficando, de um lado, os projetos, os programas e as escolas tentando inovar o cenário educativo e, do outro, os professores sem uma devida informação e formação, muitas vezes, na contramão desse contexto.

Em síntese, a existência do Programa é salutar, mas temos que partir dos professores e de suas crenças com o objetivo de conhecer o que pensam os mesmos e traçarmos estratégias no que diz respeito a eles refletirem e repensarem sobre suas próprias crenças e o que está os impedindo de modificar suas práticas profissionais. Como enfatiza Nuñez, Ramalho e Uehara (2009), possibilitar os professores a explicitarem suas teorias implícitas ou crenças que os guiam, na maioria das vezes, suas ações docentes.

Cabe salientar, que não devemos considerar os professores como os “vilões” na falta de inovação educativa. Na verdade, é uma soma de fatores que podem convergir ou divergir para que a escola e os seus profissionais, realmente, se modifiquem e inovem, pois, segundo Morin (2011), para acontecer uma reforma de pensamento, necessariamente, tanto os professores quanto a instituição deverão estar abertos para essa inovação educativa. Portanto, pensamos que o reconhecimento das crenças dos professores sobre a criatividade como um dos elementos inerentes à profissão docente colaborará para minimizar um dos principais entraves para tal inovação e mudança para um contexto escolar mais criativo, as crenças docentes sobre a criatividade.

Assim acontece com a criatividade e com as práticas pedagógicas criativas no contexto escolar. Geralmente, as crenças docentes não são devidamente investigadas e refletidas, como também, a temática é pouco explorada, desde a formação inicial à formação continuada e em serviço dos docentes e essa situação acaba contribuindo para que os professores continuem a compreender a criatividade muito mais pelo senso comum que pelas suas teorias.

Nessa compreensão predominante da criatividade pelos professores, comumente percebemos que cada professor de acordo com suas crenças a respeito da criatividade acaba por disseminá-la e, por conseguinte, objetiva estimulá-la diante das práticas educativas, muitas vezes sem uma devida fundamentação teórica, muito mais pela intuição que pelo conhecimento sistemático acerca de tal temática (MARRERO, 1994).

Portanto, estudar as crenças dos professores sobre a criatividade significa nortear os educadores quanto aos seus pensamentos e orientações que estão influenciando nas suas formas de perceber e de lidar com elas em seu campo de trabalho. As crenças constituem-se em guias de ação e de rotina que orientam os professores em suas práticas profissionais, e precisam ser constantemente refletidas tanto em sua formação quanto em sua atuação profissional com vistas a explicitar o que está implícito, e assim, refletir sobre as mesmas para que elas possam ser modificadas, quando necessárias.

Na maioria das vezes, as pesquisas sobre essa temática identificam e discorrem acerca das crenças dos professores, mas não aprofundam essas discussões no sentido de discutir e elaborar modelos das crenças docentes sobre a criatividade, nesse caso, uma vez que, a presente pesquisa não visa somente identifica-las, mas também caracterizá-las e configurá-las em um modelo que possa servir de referência nesse âmbito de estudo.

Compreendemos também que, ao partirmos da configuração do modelo de crenças sobre a criatividade dos professores que atuam no PROEMI poderemos contribuir para as reflexões com relação à própria formação continuada ofertada pelo Programa.

Ressaltamos que uma escola inovadora e criativa requer profissionais com atitudes para criar e inovar, e assim, conhecer o que os professores pensam sobre a criatividade e partirmos desse objetivo é de suma importância para sabermos quais as estratégias que devemos pensar no tocante aos estímulos necessários para que os professores envolvidos nesse Programa possam inovar em suas práticas educativas e estimular o desenvolvimento da criatividade dos alunos nos contextos de aprendizagem respeitando a diversidade de motivações, de estratégias de estímulos para o aluno criar no EMI.

No contexto da docência, as crenças influenciam os professores em sua organização cotidiana no seu trabalho. A docência enquanto objeto de estudo no seio acadêmico e científico, geralmente, não evidencia as crenças como elemento da formação desses profissionais. As crenças começam a serem discutidas e valorizadas como componentes da profissionalização do professor, a partir do surgimento do Paradigma do Pensamento do Professor - PPP (GARCÍA, 2009b) e do Paradigma Emergente de Formação - PEF (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004).

Nesse contexto, o Paradigma do Pensamento do Professor - PPP e o Paradigma Emergente de Formação - PEF colocam as crenças como um dos elementos necessários à profissionalização do professor, principalmente, porque elas são preditoras das ações dos docentes em seu campo de trabalho. Muitas vezes, os professores agem motivados e subsidiados pelas crenças mais que pelas teorias científicas, pedagógicas.

Os interesses em estudar as crenças, para a maioria dos autores, giram em torno das possibilidades de se reconhecer o que fundamenta, na maioria das vezes, as ações docentes. Por meio dos estudos acerca das crenças, podemos compreender alguns “porquês” de os professores agirem de determinada maneira, como também, colocá-los diante de suas próprias crenças para refletir sobre elas e repensá-las.

As crenças, enquanto elementos da prática profissional do professor, geralmente, são difíceis de serem acessadas pelos próprios docentes porque elas estão ligadas diretamente às experiências sociais e culturais desses profissionais, o que dificulta tais reflexões, sobretudo, por suas características, isto é, contextuais, dinâmicas, emergentes e sistêmicas (ROKEACH, 1981).

As crenças estão ligadas às experiências históricas e culturais, e nessa perspectiva, elas se configuram por pressupostos como: a sua origem e formação começam desde cedo e acompanha toda a vida dos sujeitos; elas são bastante resistentes às contradições, ao tempo, à instrução e à experiência (PAJARES, 1992).

As crenças educacionais constituem-se em um filtro que escolhe e determina as ações dos professores e estão atreladas às experiências e informações abstraídas em contextos de formação e do próprio trabalho.

Sendo assim, as crenças influenciam a organização do pensamento dos professores em relação ao seu trabalho profissional. Marrero (1993) afirma que as crenças docentes são teorias pessoais que os sujeitos tomam para si e resolvem agir mediante elas, além de gerarem certo comodismo aos professores para resolver as situações e conflitos cotidianos de seu trabalho, sem necessariamente, refletir sobre essas tomadas de decisões.

No nosso trabalho configuramos as crenças educacionais, não de uma maneira estática, linear e pragmática sob uma perspectiva positivista, mas sim, sob uma perspectiva histórica, contextual e dinâmica a partir das seguintes premissas: as pessoas desenvolvem um sistema de crenças que abriga todas àquelas adquiridas por meio do processo de transmissão cultural em todos os contextos sociais; o sistema de crenças

apresenta uma função adaptativa que auxilia as pessoas nas suas definições e compreensões do mundo e de si mesmas. O conhecimento e as crenças estão intrinsecamente relacionados e as características afetivas, processuais e episódicas das crenças se convertem em filtros mediante os quais as pessoas interpretam novos fenômenos.

As crenças educacionais também se apresentam em uma perspectiva, de certa forma, ao mesmo tempo em uma cadeia e hierárquica, ou seja, quanto mais antiga uma crença na sua estrutura, sua modificação resulta mais difícil e resistente às mudanças, mas quando ela se modifica, os impactos são maiores em relação às demais. As crenças se constituem em instrumentos na definição de tarefas e seleção de ferramentas cognitivas com as quais interpretamos, planejamos e tomamos decisões em relação às referidas tarefas (MARRERO, 1988). As crenças influem na percepção, embora, não seja um caminho confiável no tocante à apreensão acerca da natureza da realidade.

As discussões em relação ao conhecimento profissional do professor não se constituem uma novidade no contexto científico e acadêmico, mas, a inclusão das crenças como um dos componentes desse conhecimento, sobretudo, o reconhecimento que elas são sistêmicas e que podendo perdurar-se por toda a vida profissional, bem como, as suas influências nas tomadas de decisões dos professores em seu trabalho, desde a fase do planejamento à fase das reflexões sobre as suas próprias práticas são recentes, mais especificamente, abordadas no PPP e no PEF supracitados.

Nesse contexto, temos em se tratando do conhecimento profissional, os saberes acadêmicos, os saberes experienciais, as rotinas e guias de ação docente. Esses saberes são inter-relacionais e bastante dinâmicos, e as crenças permeiam todos eles, podendo serem confundidas como os próprios saberes profissionais, criando zonas de confortos para os professores em suas práticas profissionais, que muitas vezes, não permitem facilmente, a reflexão sobre elas (PÓRLAN, 1989).

Diante do exposto, objetivamos investigar as crenças dos professores sobre a criatividade. Ao depararmos com o cenário do ensino médio no país percebemos quão lacunas existem como a falta de qualidade no ensino, identidades contraditórias, objetivos educacionais que não se solidificam na prática escolar, a desvalorização desse nível de ensino, muitas vezes, considerando-o, apenas como a última etapa da educação básica ou como “ponte” de acesso ao ensino superior, como também configurado por

um currículo pouco diversificado e dissonante da maioria dos interesses dos jovens que frequentam tal nível de ensino (RAMALHO, 2012).

1.1 PROBLEMATIZANDO A CRIATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

As discussões sobre a criatividade no contexto escolar, no Brasil, somente começaram, a partir da década de 1990. Fleith e Alencar (2005) confirmam a difusão tímida de pesquisas em relação à criatividade no contexto escolar até a referida década. Martinez (1997) também observou que o número de investigações científicas a respeito dessa temática ainda é pequena e nos alerta para a importância delas nas discussões sobre o papel da escola e o que os professores pensam no tocante ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes nesse contexto.

A ênfase na escola, como um espaço relevante para o desenvolvimento da criatividade do aluno, na verdade, já era discutido por Vygotsky no início do século XX. Para a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, apesar de a escola desenvolver-se, principalmente, a partir do sistema reprodutivo, em contrapartida, é justamente, a partir das experiências promovidas nesse contexto que a mesma se constitui como um dos *locus* privilegiado, na formação integral do sujeito, inclusive, do desenvolvimento da sua condição de criativo.

Wechsler e Nakano (2002, 2003), a partir de um estado da arte por meio de uma análise de vários trabalhos presentes em teses, dissertações e artigos científicos no Brasil, no período entre (1984-2002), afirmaram que há uma preponderância da figura do professor, em detrimento de outros fatores a respeito das discussões sobre a criatividade no contexto educacional.

De acordo com Nakano (2009), atualmente, é consenso entre estudiosos da criatividade, o seu caráter multidimensional, e, portanto, ela se desenvolve mediante vários fatores (cognitivos, afetivos, ambientais e sociais), sobretudo, de que a escola é um local que deverá fomentar tal desenvolvimento, embora, os professores, em sua maioria, ainda apresentem mais visões cognitivistas da criatividade.

Martinez (2006), concordando com as autoras supracitadas enfatiza que as escolas, em sua maioria, ainda se centram nos métodos tradicionais de ensino que dificilmente estimulam e valorizam os alunos a aprenderem de forma autônoma, divergente. Ela ressalta também que existe um discurso politicamente correto em que os

professores reconhecem a importância do desenvolvimento da criatividade dos alunos em sua aprendizagem, mas, na maioria das vezes, essa importância se restringe aos seus discursos, não chegando, de fato, às suas práticas pedagógicas.

Alencar (1999), ao refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento da criatividade do alunado, em geral, afirma que é, justamente, por ela priorizar a reprodução do conhecimento, que acaba dificultando mais que estimulando a condição de criar dos alunos em seus processos de aprendizagem, além de o professor, em muitos casos, não perceberem a sua importância enquanto agente estimulador de tal condição. Nesse contexto, os equívocos relacionados à criatividade na escola vão sendo ampliados, de forma, a pouco contribuir para a formação do aluno em uma perspectiva criativa, crítica e inovadora.

Segundo Nakano (2009), as dificuldades em implementar práticas educativas mais criativas pelos professores na escola provém das escassas discussões e práticas educativas nessa perspectiva em sua própria formação como já exposto. Geralmente, essa formação não lhe oportunizou as devidas condições de aprender de forma a questionar, a divergir das normas e regras pré-estabelecidas, mas o contrário, de forma obediente, conformista, e tendo o professor como detentor de todo conhecimento, da verdade absoluta e que combate ostensivamente, os desvios de comportamentos dos alunos que não se adequam às normas vigentes.

Nesse sentido, Martínez (2002) reflete que as normas escolares regem os comportamentos dos alunos de forma a criar uma cultura de conformismo e de um ideal de aluno obediente e passivo, que por sua vez, também colabora para a expressão do professor com essas mesmas características e pouco criativo nos processos de ensino-aprendizagem e acabam por negligenciar essa condição no contexto da formação do aluno, e ainda, perpetua o sistema de crenças dos professores com base em suas experiências pregressas e não contribui para que eles possam refletir, dialogar e repensar tais crenças.

Em pesquisas realizadas por Nakano e Siqueira (2011), Alencar e Fleith (2008), na maioria dos casos, os professores conceituam a criatividade sob a visão do senso comum, como resultado de *insights*, e são muitas vezes, compreendida como processo que emerge do nada ou de algo sobrenatural, intuitivo, o que certamente, leva o professor a compreender que a criatividade surja do vácuo ou de uma relação mítica,

como também com base no senso comum tendendo-os a compreendê-la como uma capacidade restrita a poucos sujeitos.

Martínez (2002) ressalta essa diversidade conceitual e afirma que se ela não é refletida contribui para uma banalização das concepções sobre a criatividade, pois, se para cada sujeito/grupo de profissionais, a criatividade tem um papel, uma função, uma natureza diferente, e, na maioria das vezes, essas perspectivas não são discutidas pelos professores, possivelmente, incorreremos no perigo de banalizá-la, ou até mesmo, estereotipá-la.

Ainda, de acordo com a supracitada autora e Nakano (2009), geralmente, nesse contexto, a criatividade é mais visualizada sob o enfoque tradicional e positivista centrado no produto final criativo. Esse enfoque tradicional da criatividade é constatado pela autora, quando é enfatizado que o enfoque histórico-cultural da criatividade corresponde à visão menos encontrada nos professores em seus variados níveis de ensino, ou seja, menos de 3% das concepções dos professores representam a perspectiva Histórico-Cultural da criatividade.

Nesse sentido, Martínez (1997) aponta que a criatividade, na perspectiva Histórico-Cultural, é realmente, pouco compreendida e, conseqüentemente, pouco discutida no cenário escolar, predominando assim, a perspectiva tradicional, reducionista e cognitivista. Ampliando tais perspectivas, ela discute, a partir do enfoque histórico-cultural da criatividade que essa temática deverá ser refletida, no mínimo, sob três dimensões: o professor, o aluno e a instituição de ensino.

Nakano e Wechsler (2006) destacam que a maioria das práticas educativas, de um modo geral se orienta sob os enfoques tradicionais da criatividade, reduzindo essa condição humana, ora à criação de um produto ou ideia, ora sob o enfoque ambientalista o qual preconiza que os fatores ambientais são determinantes para o desenvolvimento da criatividade, ora para uma visão cognitivista. Para as autoras, a diversidade conceitual, o predomínio da visão clássica sobre a criatividade no contexto escolar e as crenças dos professores constituem-se em alguns dos principais entraves no tocante à implementação de práticas pedagógicas e educativas mais criativas no âmbito escolar.

Outra compreensão sobre a criatividade no campo da educação formal que resiste ao tempo consiste na associação dessa potencialidade à área do ensino de arte. Para Vygotsky (2009), Cropley (1999, 2006) e Martínez (2002), essa concepção

reducionista da criatividade associada, exclusivamente, à arte no contexto escolar, está constantemente presente nas percepções dos professores.

De acordo com Salas (2009), ao pesquisar sobre as concepções de mais de 500 professores em Portugal acerca da criatividade, 46% afirmaram a associação à disciplina de Arte. Contrariando, a perspectiva de que somente a Arte seria necessária para o desenvolvimento da criatividade do aluno na escola, Vygotsky (2009) considera a importância da Arte para o desenvolvimento da criatividade do aluno na escola, entretanto, ressalta que o trabalho pedagógico para se tornar criativo deverá ter o apoio de todas as disciplinas, e não somente da disciplina de Arte.

Ribeiro e Fleith (2007) objetivaram identificar o que os professores pensavam a respeito da criatividade na escola, e dentre as principais crenças encontradas no pensamento dos professores em relação à criatividade, sobressaltaram a ideia de que a criatividade é inata e está condicionada apenas aos fatores cognitivos dos sujeitos, o que provavelmente, para eles, não seja necessário, o estímulo advindos de outras variáveis que não somente, as dos próprios indivíduos nos processos de ensino-aprendizagem.

Esse fato se deve também pela escassa discussão sobre as crenças na formação docente e no próprio contexto de seu trabalho, principalmente, porque elas, ainda, não ocupam o lugar que deveriam ocupar na formação e no percurso profissional dos professores (PÓRLAN, 1989).

Em se tratando das crenças dos professores sobre as características do aluno criativo, Alencar, Fleith, Nobre e Shimabukuro (1986) e Alencar (1998, 2002) afirmaram que os professores, em geral, apresentaram dificuldades de compreenderem as características do aluno considerado criativo, e ainda, criam que alguns alunos eram criativos e outros não criativos. Martinez (2002) destaca essas dificuldades, nesse sentido, em função das formações aligeiradas, superficiais que normalmente, não conseguem formar o professor na perspectiva do ensino criativo.

Alencar (2002) descreveu um perfil dos alunos ideais para 230 professores, e nos seus resultados, emergiu a preponderância da visão tradicional de ensino em relação às características evidenciadas por professores acerca da criatividade na escola, pois, nessa descrição, os alunos obedientes, passivos e dependentes se configuravam no modelo de aluno ideal e criativo para os referidos professores.

Essa preferência por alunos com características conformistas podem ser confirmadas pelas práticas e posturas dos professores em seu trabalho. Segundo Alencar

(1999), na prática, os professores assumem a distribuição dos alunos em fileiras reforçando a centralidade da figura do professor nesse processo. Para a autora, a pouca compreensão dos professores em relação às suas influências ao rotular e estereotipar os alunos poderá prejudicar e impedir o desenvolvimento da criatividade de seus alunos.

As crenças investigadas não se limitam aos conceitos de criatividade e às características do aluno criativo, mas também sobre os elementos que podem inibir e/ou estimulá-la. Para Martinez (1997), ao pesquisar 270 professores da Universidade de Havana, em Cuba e com o objetivo de identificar os elementos que poderiam favorecer o desenvolvimento da criatividade de seus alunos mostrou que os principais fatores que favoreciam tal desenvolvimento fora o método de ensino não tradicional, ou seja, o ensino produtivo e problematizado, a garantia de independência do estudante no processo de aprendizagem.

No tocante aos elementos considerados estimuladores da criatividade pelos professores no contexto escolar, Figueroa (2009), Morejón (2006) afirmam que o clima de liberdade mental, a valorização do pensamento divergente na produção do conhecimento escolar e os relacionamentos afetivos entre os alunos e professores, a crítica fundamentada, a capacidade de reelaborar situações estratégicas de aprendizagem e de ensino, constituem-se, em algumas das principais fontes de estimulação da criatividade dos alunos no ambiente escolar.

Para Alencar e Fleith (2003b), o desenvolvimento da criatividade no contexto educacional deverá perpassar por estratégias que promovam tal condição. Para as referidas autoras, os níveis altos de envolvimento do aluno com as atividades educativas, a persistência e a determinação traduzem-se em fatores importantes na estimulação da criatividade dos alunos na escola. As mesmas ressaltam, ainda, a capacidade de pensar com certa independência, a autoconfiança, o impulso em experimentar e tentar fazer tarefas difíceis como elementos estimuladores da criatividade no contexto escolar.

Cropley (1999, 2006), ao discutir sobre a criatividade na escola ressaltou que as abordagens pedagógicas que contemplam, de forma integral, os aspectos pessoais, motivacionais, emocionais e sociais da criatividade consistem em uma das principais formas de propiciar o desenvolvimento desse potencial nos processos de ensino-aprendizagem escolar.

Alencar e Fleith (2003a) e Csikszentmihalyi (1996, 1999, 2005) concluíram em suas pesquisas que a escola para promover a criatividade do aluno deverá trabalhar as habilidades (cognitivas e afetivas de forma indissociada), como também, os variados interesses e os estilos de aprendizagem, o compromisso dos educadores em desenvolver a criatividade dos alunos, alto senso de humor, a disposição de mais tempo com o aluno, bem como, o compartilhamento das experiências dos professores em consonância com as experiências nos processos de ensino-aprendizagem.

Alencar e Fleith (2008) investigaram 398 professores do ensino fundamental e apontou como alguns elementos inibidores da criatividade, as fragilidades do sistema educacional que impede, em parte, o desenvolvimento da criatividade dos alunos, o elevado número de alunos em classe, de alunos com dificuldades de aprendizagem e o baixo reconhecimento do trabalho dos professores. Além desses fatores, a extensão do programa curricular, o desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado e a escassez do material didático acessível na escola. Os referidos dados revelam que, apesar, do reconhecimento da necessidade de se estimular a criatividade do aluno na aprendizagem escolar, os professores, os alunos e a cultura organizacional da escola também precisam ser redimensionados para fomentar uma educação mais criativa.

Figuerola (2009), afirma que existem vários elementos que podem inibir o desenvolvimento da criatividade do aluno na escola, dentre eles, se destacam a busca excessiva pelo êxito nas atividades e avaliações escolares, como também, o medo de assumir outras posturas que difiram significativamente daquelas posturas e/ou atitudes já normatizadas pela cultura familiar, educacional e outros contextos sociais.

Ainda com a autora, a proibição e/ou o medo de questionar na sala de aula, na maioria das vezes, a intolerância dos professores frente às condutas lúdicas dos alunos, que de certa forma “transgridam” as normas disciplinares institucionais, sobretudo, as crenças desses profissionais em que o trabalho escolar exige somente o esforço e seriedade nos processos e, portanto, tudo aquilo que divergir do esforço e da seriedade deverão ser tolhidos.

Nakano e Wechsler (2006) corroboram com o exposto, ampliando tais discussões ao afirmarem que o comportamento que normalmente “transgride” as regras sociais e institucionais deverá ser combatido geram também crenças em que o comportamento criativo é “anormal”, “indisciplinado”. Assim, para as autoras, a criatividade é comumente visualizada como algo transgressor no contexto da sala de

aula e se configura, neste caso, como obstáculo ao processo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da criatividade do aluno na escola.

Nessa mesma perspectiva, Amabile (1983), ao discutir acerca dos fatores que podem prejudicar o desenvolvimento da criatividade na escola, destaca a impossibilidade de escolher e realizar atividades que considerem os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem, a observação permanente às atividades as quais os alunos realizam nos processos de aprendizagem com o olhar de desconfiança e a ênfase dos alunos e dos professores sobre a avaliação externa em detrimento da avaliação das próprias mudanças atitudinais, conceituais e procedimentais envolvidos no processo avaliativo como fatores inibidores da criatividade dos alunos na escola.

Alencar e Fleith (2008), nessa direção, explicitam que os principais tipos de avaliações frequentemente utilizados nas escolas para aferir o grau de aprendizagem dos alunos, geralmente, encontram-se mais as avaliações clássicas que, muitas vezes, não permitem ao aluno a reflexão, a problematização do conhecimento e uma diversificação de respostas a um dado problema.

Essa constatação é derivada dos resultados de uma pesquisa que investigou mais de vinte mil itens e exercícios de quarenta provas de ciências utilizadas nas escolas do ensino fundamental no país. Na pesquisa realizada, Alencar e Fleith (1998) afirmam exatamente que, 90% das análises sobre os tipos de avaliação convergiam para a ênfase na reprodução do conhecimento.

Ao abordar os fatores dificultadores da criatividade De La Torre (2003) identificou as barreiras pessoais, os dogmas, os estereótipos, o comodismo por parte dos professores em relação às “receitas” de práticas de ensino, como também, a pouca estimulação da imaginação dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem como principais obstáculos ao desenvolvimento da criatividade do aluno na escola.

Para Mariani e Alencar (2005), as dificuldades dos professores em trabalhar de forma criativa, deve-se, geralmente, a dificuldade na relação com os alunos, não lhes possibilitando expressar-se criativamente, assim como, a dificuldade de adequação à linguagem de acordo com a faixa etária dos alunos e a dificuldade no controle da disciplina e, por fim, a dificuldade em organizar aulas diversificadas sem comprometer o conteúdo.

Llantada (1986) afirma que o ensino unicamente voltado para o conhecimento do mundo exterior, e que, geralmente, exclui desse processo, o autoconhecimento do

aluno no espaço de sua aprendizagem escolar se constitui também em elemento que dificulta mais que estimula a aprendizagem escolar que privilegie o desenvolvimento da criatividade do aluno.

Na perspectiva teórica postulada por Vygotsky (1990, 1999, 2009), a escola e suas práticas educativas, geralmente, desconsideram a imaginação e a fantasia no processo da aprendizagem escolar em detrimento da prioridade pela realização de inúmeros exercícios e tarefas memorísticas, em detrimento da realização de atividades lúdicas. Assim, para o autor, a exclusão das atividades lúdicas pode constituir-se, assim, em um elemento impeditivo, em parte, do desenvolvimento da criatividade do aluno naquele contexto.

No entanto, Martínez (2002a, 2008, 2012) critica as características, geralmente, apontadas pela literatura em geral como universais a todos os sujeitos e aos contextos em relação ao desenvolvimento da criatividade na escola. Ela enfatiza a necessidade de se repensar esses elementos não como estáticos e universais, alheios à personalidade de cada aluno, mas sim, prefere estabelecê-los como uma configuração criativa que ao relativizá-los, leva em consideração, o caráter singular de cada sujeito concreto e de suas relações com os contextos históricos e culturais diversos.

Compreendemos que as crenças dos professores constituem-se em um dos componentes importantes que guiam e os orientam os professores em suas práticas profissionais. As crenças docentes, nessa ótica fazem parte do processo da profissionalização do professor, embora, muitas vezes, não sejam reconhecidas nos contextos da formação e da atuação docente. Contudo, elas precisam ser melhor investigadas para reconhecer o seu papel, as suas influência no contexto profissional do professor, sobretudo, em relação ao que pensam esses professores sobre a criatividade e como estimulá-la e/ou inibi-la no aluno em sua aprendizagem escolar.

1.1.1 Tese

A tese consiste em afirmar que o modelo de crenças dos professores a respeito da criatividade dos estudantes no PROEMI é pautado no enfoque tradicional ou clássico da criatividade.

1.1.1.1 objetivo geral da tese

Analisar as crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no PROEMI.

1.1.1.1.1 *Objetivos específicos da tese*

Elaborar um questionário normativo para o estudo das crenças sobre a criatividade.

Identificar as crenças dos professores do PROEMI sobre a criatividade.

Caracterizar na opinião dos professores do PROEMI, as práticas pedagógicas que favorecem e/ou inibem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes no contexto do PROEMI.

1.1.1.1.2 *Problema de pesquisa*

Os professores agem profissionalmente conforme seu sistema de crenças. É nesse agir, que eles compreendem a criatividade, muitas vezes, sob diversos enfoques, e por, geralmente, não terem oportunidade de refletir sobre as suas crenças acerca da criatividade acabam estimulando e/ou inibindo essa condição nos alunos, sob um ponto de vista reducionista e simplista.

Diante de um contexto relativamente novo, o PROEMI, pretendemos identificar e caracterizar as crenças dos professores sobre a criatividade, as características do aluno criativo e os elementos que podem inibir e/ou favorecer a criatividade do aluno no contexto do PROEMI, em escolas situadas na cidade de Natal e sua Região Metropolitana. Portanto, quais as crenças dos professores sobre a criatividade, as características do aluno criativo, os elementos considerados inibidores e/ou estimuladores da criatividade do aluno e as atividades escolares predominantes no modelo de crenças dos professores que atuam no ensino médio dentro do PROEMI?

1.1.1.1.3 *Estrutura da tese*

Organizamos os capítulos dessa tese em sete capítulos. O primeiro tratará da revisão de literatura o qual tem o objetivo de apresentar a justificativa da tese mostrando

os principais pontos relevantes para a realização dessa pesquisa. Apresentamos também nesse capítulo, a tese, os objetivos gerais e específicos, o problema de pesquisa e a metodologia. Em seguida, demonstramos uma revisão de literatura abordando as principais pesquisas realizadas nesse âmbito com o objetivo de contextualizar e problematizar o nosso objeto de estudo.

O segundo capítulo dissertará sobre a criatividade a partir de várias teorias, centrando-se, principalmente, na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, sendo essa, o referencial teórico assumido nessa tese. Nesse sentido, trataremos da criatividade segundo o referencial teórico explicitado e os subdomínios referentes ao significado da criatividade, às características do aluno criativo e dos principais elementos considerados inibidores e/ou estimuladores da criatividade dos estudantes na escola.

O terceiro capítulo tratará do conhecimento profissional e das crenças como componentes da profissionalização docente, abordando o papel e as influências das crenças na atividade profissional do professor.

O quarto capítulo apresentará as discussões sobre o ensino médio brasileiro e suas principais problemáticas, bem como apresentamos o PROEMI enquanto ação que visa inovar o ensino médio e fomentar o desenvolvimento da criatividade dos estudantes em sua formação nesse nível de ensino.

O quinto capítulo descreverá a metodologia utilizada nessa tese, ou seja, o processo da construção metodológica, enfatizando a elaboração do questionário, a escolha dos enunciados, o seu processo de validação, a aplicação do questionário, a organização e o tratamento dos dados da pesquisa.

O sexto capítulo abordará os resultados da pesquisa. Ele está dividido em dois momentos: os resultados obtidos na aplicação do questionário como pré-teste e os resultados obtidos na sua versão final. Nesse, descreveremos e analisaremos os resultados com vistas a responderem os objetivos traçados.

O sétimo capítulo que se traduz nas considerações finais, para não dizer, provisórias acerca dos resultados alcançados nessa pesquisa, ressaltando suas limitações teórico-metodológicas apresenta reflexões sobre tais resultados e propõe alguns estudos futuros nessa área. Nas considerações finais, primeiramente, retomamos de forma sucinta as principais reflexões acerca dos capítulos teóricos. Em seguida, discorreremos sobre os resultados evidenciados e, por fim, tecemos a respeito de alguns

estudos interessantes e necessários para continuarmos a avançar nas questões relativas à criatividade no cenário da educação e do ensino médio inovador.

2 CRIATIVIDADE: EM BUSCA DE UMA ESCOLA MAIS CRIATIVA E INOVADORA

O objetivo deste capítulo é caracterizar a criatividade e a importância de se discutir-la no ensino médio, como também servirá de fundamentação para definir os enunciados e a estrutura do questionário normativo, bem como as perguntas semiestruturadas nele contidas.

No primeiro momento discutiremos a respeito da criatividade a partir de diferentes perspectivas teóricas. No segundo momento, discutimo-la com base na teoria Histórico-Cultural à luz das principais contribuições de Vygotsky, Llantada, Martínez, Amaral, González Rey, dentre outros autores. No terceiro momento, refletiremos como a criatividade se desenvolve para a teoria Histórico-Cultural, não obstante, traçando algumas relações com outras teorias que discutem o seu desenvolvimento. No quarto, discorreremos sobre algumas características da pessoa criativa consideradas por teóricos renomados na área, sem a pretensão de caracterizar perfis criativos universais. No quinto momento, destacaremos alguns fatores considerados como favorecedores/desfavorecedores do desenvolvimento da criatividade na escola, embora não pretendamos configurar esses fatores como universais, estanques e de forma descontextualizada. No sexto momento, trataremos de algumas estratégias que desenvolvem a criatividade na escola, principalmente, com estudantes do ensino médio que, na atualidade, continua a ser o nível de ensino mais conflituoso e que menos atrai os jovens para estudarem.

Por fim, apresentaremos uma síntese a respeito dos diferentes significados da criatividade e suas características relativas às dimensões pessoais/sociais consideradas como fatores estimuladores/desestimuladores do desenvolvimento do referido potencial na escola por meio de três quadros teóricos que se constituíram também como quadros-referência para a construção do questionário normativo sobre as crenças dos professores acerca da criatividade no Ensino Médio Inovador.

2.1 DIFERENTES PERSPECTIVAS DA CRIATIVIDADE

A polissemia conceitual acerca da criatividade se justifica, sobretudo, pela sua significativa evolução histórica e cultural. Para Moraes, M. e De La Torre (2004), essa

diversidade conceitual necessita ser ressaltada e refletida de forma a superar alguns desafios, tais como: a ambiguidade de polêmicas conceituais; desafios para a superação de mitos e os desafios referentes aos processos avaliativos dessa potencialidade nos contextos sociais, nesse caso, no contexto escolar.

Para exemplificar essa profusão de conceitos sobre a criatividade e, consequentemente, a dificuldade em denominá-la, Salas (2009) ao estudar 24 autores e suas definições sobre esse potencial humano, concluiu que a maioria das definições provém das ênfases em relação aos objetos de estudos que acabam por substantivar a criatividade e por defini-la a partir do produto, do processo, do contexto ou ambiente e da personalidade.

O termo *criatividade*, por definição, consiste em uma faculdade ou capacidade humana de criar. Esquivias e Muriá (2000) afirmam que esta capacidade está atrelada, constantemente, no campo da Psicologia como genialidade e talento. Atualmente, essa ideia de que a criatividade consiste em um talento ou genialidade para poucos eleitos, ainda vigora de forma latente em nossas crenças e pensamentos. Mesmo sabendo, que a criatividade ao longo da evolução passou a ser vinculada a todos os sujeitos, ainda assim prevalece a crença em que ela se encontra e se desenvolve, restritamente, em poucos sujeitos.

O conceito de criatividade para J. P. Guilford (1959) foi divulgado em uma conferência intitulada *Creativity*, nos Estados Unidos da América. Para ele, a criatividade significa a capacidade de o sujeito produzir algo novo e original, e ela seria um produto da mente humana. Para o autor acima, a criatividade refere-se à resolução de problemas e exige diversas capacidades como a sensibilidade aos problemas, fluidez, flexibilidade, originalidade, redefinição e elaboração. É notória sua concepção fatorialista da criatividade e a ênfase em elementos de natureza. Para o autor, a criatividade seria produto da mente humana, no entanto, desconsiderava as interações sociais e históricas dos sujeitos nesse processo. A criatividade consistiria em uma disposição mental de criar dos sujeitos, mas, não consideravam as interações deles nesse processo.

As críticas e limitações do conceito de criatividade de Guilford (1959) dizem respeito, principalmente, ao fato de que ela estaria somente localizada na mente humana, negligenciando, assim, as interações históricas e culturais pelas quais os

sujeitos desenvolvem e se desenvolvem bem como a mesma estaria atrelada apenas à resolução de problemas e não a criação de deles.

Para G. Taylor (1987, p. 36) a criatividade "es um proceso intelectual cuyo resultado es la producción de ideas nuevas y valederas al mismo tiempo". Esse investigador corrobora com o exposto por Guilford (1959) quando explicita o papel do cognitivo como determinante no processo de desenvolvimento, mas a grande contribuição desse autor remete-se à novidade da ideia vinculada à originalidade, isto é, não bastava gerar ideias novas, mas sim, essas ideias deveriam resultar em algo original, avançando assim, em relação aos estudos de J. P. Guilford.

Torrance (2002, p. 54), um dos principais pesquisadores da criatividade na educação enfatiza que Criatividade é:

[...] um processo que torna alguém sensível aos problemas, deficiências, hiatos ou lacunas nos conhecimentos, e o leva a identificar dificuldades, procurar soluções, fazer especulações ou formular hipóteses, testar e retestar essas hipóteses, possivelmente modificando-as, e a comunicar os resultados.

A teoria postulada pelo autor supracitado é fundamentada fortemente pela abordagem cognitivista de Guilford e se utiliza das características do pensamento (fluidez, flexibilidade, originalidade e elaboração) como parâmetros para a discussão sobre a criatividade, mas amplia tal discussão ao incluir os fatores emocionais e compreendê-la numa perspectiva mais integradora. Nesse sentido, o foco residia na formulação e solução de problemas. Entretanto, deixa lacunas quanto às relações entre os aspectos cognitivos e afetivos na própria resolução de problemas.

Em se tratando das teorias sistêmicas da criatividade, explicitadas por Amabile (1999), Sternberg (2007, 2008), Csikzentimihaliy (1994, 1999), podemos dizer que elas avançam conceitualmente, no sentido de integrar outros elementos importantes como o papel do social para o desenvolvimento do potencial criativo. Começamos com a teoria do investimento em criatividade proposto por Sternberg (2008). Para essa teoria, a criatividade consistia, inicialmente, em atributos psicológicos dos sujeitos como a inteligência, estilo cognitivo, personalidade, motivação e restringia-se a criatividade à inteligência.

Sternberg e Lubart (2005), ao conceituarem a criatividade afirmam que ela implica em um comportamento convergente de seis fatores diferentes, porém, inter-relacionais como a inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade,

motivação e o contexto ambiental. A compreensão conceitual da criatividade para essa perspectiva teórica configura-se em uma visão sistêmica sobre várias influências de fatores socioculturais no processo criativo.

Apesar de a criatividade, nessa perspectiva teórica, estar relacionada diretamente mais ao indivíduo do que ao contexto, esse elemento, ao longo das discussões sobre a criatividade para essa teoria, acabou por ser incluído, posteriormente, em suas discussões (STERNBERG, 2008).

Para Amabile (1996), no seu modelo componencial da criatividade, os fatores cognitivos, motivacionais, sociais e personológicos influenciariam diretamente no processo criativo, e esses fatores se desenvolveriam por meio de estágios de desenvolvimento da criatividade.

A criatividade, para essa perspectiva, consiste na produção de algo novo ou de uma resposta que seja útil a um determinado campo social, isto é, “um produto ou resposta será julgado como criativo na medida em que (a) é novo e apropriado, útil, correto ou de valor para a tarefa em questão, e (b) a tarefa é heurística e não algorítmica.” (AMABILE, 1996, p. 35). Apesar de reconhecer a integração entre os fatores explicitados, ainda, há certa predominância dos fatores cognitivos em detrimento dos demais, embora os reconheçam de forma integrada. Ainda sobre o conceito de criatividade proposto por Amabile (1996, p. 36) temos a seguinte afirmação: “A criatividade torna-se uma qualidade de ideias e produtos que é validada pelo julgamento social, e explicações de criatividade podem englobar características da pessoa, fatores situacionais, e a complexa interação entre eles”. Essa teoria avançou em relação a anterior ao destacar o ambiente como um elemento influenciador no processo criativo, além de ampliar a percepção da criatividade através das características da personalidade enfatizando os aspectos emocionais e os estilos pessoais.

Destacam-se também, nessa perspectiva sistêmica: Csikszentmihalyi (1999), para o qual a criatividade consiste em um fenômeno que decorre da interação entre o indivíduo, o domínio e o campo. Segundo essa teoria, esse fenômeno deverá ser mais focado nos sistemas sociais e não apenas no indivíduo. Nesse sentido, embora as duas teorias anteriores considerem os fatores sociais no processo criativo, é nessa teoria que esses fatores se tornam mais significativos. Csikszentmihalyi (1994, 1999) afirma que a criatividade não deverá ser compreendida sem reconhecer as influências do sujeito que a desenvolve de forma integrada ao contexto e ao campo do conhecimento a criar. Se

comparadas às abordagens clássicas da criatividade, as abordagens sistêmicas avançam em se tratando das concepções sobre essa condição humana, principalmente, no tocante ao reconhecimento da atuação de outros aspectos (cognitivos e afetivos) e o ambiente como elementos estimuladores/inibidores do desenvolvimento da criatividade.

Contudo, essas abordagens sistêmicas apesar de avançarem em relação às teorias clássicas da criatividade, somente reconhecem essa condição humana a partir de um grupo de especialistas de cada área do conhecimento, negligenciando assim, as mudanças e criações menos reconhecidas socialmente que são as realizadas pelos indivíduos sem tanto alcance ou sucesso social em suas inventividades, além das descrições das características como universais. Vygotsky (2009, p. 11) alerta o seguinte sobre a criatividade humana: “Toda a atividade humana que não se limite a reproduzir factos ou impressões vividas, mas que cria novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função criadora ou combinatória.”.

Mais recentemente, Martínez (1997), a partir da teoria da Subjetividade pautada na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, inova as discussões sobre a criatividade focando na categoria “sentido subjetivo”. Essa categoria contribui no sentido de compreendermos a necessária relativização ao discutir as características mais específicas da personalidade criativa. Como afirma Martínez (2003, p. 79):

A subjetividade individual vai se constituindo de forma altamente diferenciada expressando-se em diferentes recursos da personalidade. Por isso, as pessoas não são criativas de forma geral, mas naqueles campos de sua atividade para os quais têm desenvolvido motivações, capacidades, valores etc, e que constituem importantes configurações de sentidos subjetivos.

A criatividade ou expressão criativa para Martínez (2002) consiste no *grau do desenvolvimento dos recursos personológicos* do sujeito necessários para o processo criativo em uma determinada área ou campo do conhecimento ou ação humana. E de forma complementar, o *sentido subjetivo*, isto é, os recursos personológicos e o grau de motivação e envolvimento na atividade que ele realiza bem como a *subjetividade social* ou a relação com o contexto em que se realiza atividade e se desenvolve. Para a autora, criar implica essas três dimensões que estão conectadas e deverão estar contextualizadas em um espaço concreto e histórico. Martínez (2003, p. 79), afirma que:

Na nossa perspectiva, a criatividade, na sua condição de processo subjetivo complexo, não é inerente a uma suposta natureza humana universal e

abstrata, mas um processo constituído a partir da inserção dos sujeitos nos contextos culturais e históricos de constituição da subjetividade.

Nessa perspectiva, não basta apenas compreender quais são as características de ordem social/individual, específicas à criatividade, mas sim, como funciona a subjetividade social/individual na construção do processo criativo. No campo da aprendizagem escolar, ela nos informa que para a aprendizagem criativa acontecer, faz-se necessário que ocorra uma “[...] transformação personalizada dos conteúdos a serem aprendidos, processo no qual emergem sentidos subjetivos que de forma recursiva alimentam o processo de aprender criativamente” (MARTÍNEZ, 2006, p. 90).

Sem dúvida alguma, a ampliação das discussões sobre a criatividade dar-se-á pela amplitude das conceituações feitas pela autora, bem como, a expressão e desenvolvimento da subjetividade nesse processo criativo, geralmente, negligenciados nas demais teorias, sobretudo, o processo da constituição de sentidos subjetivos como eixo central da aprendizagem criativa.

2.1.1 A criatividade para a escola histórico-cultural de vygotsky

Iniciamos afirmando que a escolha pela filiação teórica a respeito da criatividade ter sido a teoria Histórico-Cultural deve-se aos inúmeros fundamentos.

- ✓ Primeiro deles consiste na visão de homem, conectado com o meio em que vive e que neste meio se constrói.
- ✓ Segundo, pela visão integral da personalidade no processo de aprendizagem do sujeito.
- ✓ Terceiro, pela compreensão da criatividade como uma condição humana, mas que precisa ser constantemente estimulada e que se desenvolve por meio das relações entre a fantasia, a imaginação e as relações históricas concretas vividas pelos sujeitos.
- ✓ Quarto, por avançar em muitos aspectos em relação a outras teorias que discutem a criatividade, como por exemplo, a visão reducionista da criatividade considerada apenas como dimensão cognitiva, ou de outra forma extrema, considerada apenas como dimensão externa ao próprio sujeito.

Tais fundamentos nos fazem constatar que a criatividade não nasce do “vácuo”, ou que seja algo divino. Essas são algumas das premissas da teoria de Vygotsky que consideramos importantes para darmos um salto qualitativo na compreensão de como desenvolver o potencial da criatividade do aluno no contexto escolar.

A teoria Histórico-Cultural, apesar de avançar nas discussões sobre a criatividade, não é devidamente compreendida pelos educadores de um modo geral em seus cotidianos escolares. Essa incompreensão conceitual e prática, a respeito da criatividade, sob este enfoque teórico, nos sinaliza para a necessidade de continuar discutindo este objeto de estudo nesta perspectiva, pois conforme Martinez (2009a) ainda existem inúmeras concepções equivocadas no que diz respeito à teoria Histórico-Cultural e esses equívocos conceituais acabam por disseminar de forma reducionista as concepções de Vygotsky sobre a criatividade, por exemplo.

A autora ainda afirma que Vygotsky em todas as suas obras já tratava de criatividade mesmo que de forma não tão explícita. A falta de clareza conceitual sobre o que propõe Vygotsky deve-se também, de acordo com Martínez (2008) e Lindqvist (2003) às traduções de suas obras predominantemente cognitivistas e bastante tardias para a sociedade brasileira. As primeiras traduções para a língua inglesa somente aconteceram na década de 1990. No Brasil, só recentemente que essas obras vêm sendo traduzidas para a língua portuguesa, isso impediu, em parte, a compreensão dessas premissas a respeito do indivíduo, de suas interações sociais, culturais, do potencial criativo e de como ele se desenvolve ao longo da história do sujeito concreto diante de situações concretas.

Vygotsky já discutia a criatividade desde sua obra intitulada “Psicologia da Arte”. Na atualidade, temos importantes autores que continuaram a discutir as obras de Vygotsky e se fundamentam em suas premissas como: Ayaman-Nolley (1992), Capossela (2000), Lindqvist (2003), Moran, S. e John-Stern (2003), Martínez (1994, 1997, 2002, 2005, 2009), 2008, 2009), Neves-Pereira (2009), Amaral (2006, 2011).

As discussões sobre a criatividade por Vygotsky (1990, 1996a,b,c, 1999, 2008, 2009, 2011) rompem com algumas premissas importantes em relação ao homem, isto é, quebram com o enfoque biológico do desenvolvimento humano ao postular que o homem sai de uma condição biológica para uma condição sócio-histórica através das suas interações concretas em um mundo concreto de forma dialética. É justamente essa condição de transição da dimensão apenas biológica para uma dimensão sócio-histórica,

sem necessariamente, negar a primeira, que o homem se transforma e deseja transformar, que para Vygotsky (1990) é uma das fontes irradiadoras do potencial criativo no sujeito, a vontade de se transformar, e, necessariamente, transformar o contexto social e cultural em que vive.

Os avanços significativos advindos da teoria Histórico-Cultural acerca da criatividade humana podem ser sintetizados principalmente por Vygotsky romper com a visão ambientalista ao afirmar que o homem não é apenas produto do meio em que vive, mas sim, sujeito desse mesmo mundo, e com essa condição que lhes é peculiar e por meio do processo de interação social e cultural, se transforma e transforma o contexto em que vive, por mínima que seja essa transformação, ela tem um impacto individual/social para quem cria e para o que foi criado.

Esse processo interativo é o grande responsável pelo fato de o sujeito ter essa condição de criar, mesmo que de forma menos impactante para a sociedade, mas se ele se modifica, a sociedade também se modifica. Essas afirmações são contextualizadas em Amaral (2006) quando ela afirma que o autor quando rompe com o enfoque biológico e ambientalista do homem, define o mesmo como um sujeito que se faz por meio do potencial criativo. Novamente com Amaral (2006, p. 59) “A experiência criativa faz parte da vida cotidiana do homem e representa uma condição indispensável para a existência humana. E culmina enfatizando que a criatividade é privilégio dos seres humanos”.

A teoria Histórico-Cultural, quando trata da criatividade como algo pertinente à condição humana, afirma que assim como ela, outras condições (percepção, memória, atenção, pensamento lógico) não estão ligadas apenas a natureza biológica, mas essa natureza se configura em consonância com a natureza das relações e construções sociais enquanto homem histórico-cultural.

De acordo com Martínez (2002, p. 28), “Com frequência encontramos projetos para desenvolver a criatividade que enfatizam ou a pessoa ou o contexto, sem perceber a complexidade real do funcionamento interdependente desses dois elementos”. Nesse sentido, a criatividade não se encontra apenas nos considerados “gênios” da arte, da literatura, da ciência, da tecnologia, mas em todos os seres humanos com níveis e expressões distintas. Assim sendo, o trabalho é a atividade essencial para que o sujeito produza e crie. Nesse contexto, o trabalho constitui-se essencial para a atividade criadora conforme Ostrower (2001, p. 31) ao enfatizar que:

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela, o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional, produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. Retirando da arte o caráter de trabalho, ela é reduzida a algo de supérfluo, enfeite.

De acordo com o exposto, uma vez que o homem em seu processo de existência tem a capacidade de construir e se autoconstruir, simultaneamente, e nesse caso, a criatividade faz parte desse processo, não como algo inato a sua natureza, mas como condição *sine qua non* à sua formação enquanto um ser histórico-cultural.

Na concepção marxista, o homem é considerado como uma “totalidade aberta”. Tal concepção não mutila a riqueza, o dinamismo e a diversidade de elementos que o configura. Nessa direção, essa riqueza e dinamismo inerentes ao ser humano assumem cada vez mais relevância na compreensão do sujeito criativo. Sobre essa condição específica do homem, Sanches e Vázquez (2011, p. 27), um dos estudiosos contemporâneos da teoria marxista confirma sua característica autocriativa e afirma que “o poder criador do homem significa, em última instância, a própria negação de uma atitude vital decadente”.

Em se tratando da resiliência, da resignação, da inconformidade e da inadequação ao mundo vivido pelo homem, Vygotsky (1990, p. 35-36) ressalta a questão da necessidade:

O ser que se encontre plenamente adaptado ao mundo que o cerca, nada poderia desejar, não experimentaria nenhum afã e certamente nada poderia criar. Por isso na base de toda ação criadora reside sempre a inadequação, fonte de necessidades, sonhos e desejos. A existência de necessidades ou sonhos põe, assim, em movimento o processo imaginativo.

Segundo Vygotsky (2009), a criatividade se dará pelas ligações entre a fantasia e a realidade. Essas relações se referem às experiências anteriores vividas pelos sujeitos. Segundo Vygotsky (2009, p. 17), “[...] a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios”.

Segundo a premissa vigotskiniana, a relação entre a fantasia e as realidades dos sujeitos implica considerar que qualquer processo criativo seja ligado às experiências

históricas e culturais dos sujeitos e que a fantasia se servirá sempre de algo concreto. Vygotsky afirma que:

Um grande sábio russo dizia que do mesmo modo que a eletricidade se manifesta e age não só na magnificência da tempestade ou no brilho ofuscante do relâmpago, mas também na pequena lâmpada de uma lanterna de bolso, assim também existe criação não só quando esta é origem de acontecimentos históricos, mas também sempre que o ser humano imagina, combina, modifica e cria qualquer coisa de novo, por insignificante que a novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. (2009, p. 12-13):

Ainda sobre a criatividade Vygotsky (2009, p. 13) enfatiza que “tudo o que ultrapassa o quadro da rotina e encerra uma partícula, por mínima que seja, de novidade tem a sua origem no processo criador do ser humano”, e em relação ao cérebro humano afirma que:

O cérebro não se limita a um órgão capaz de conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e planejamentos. (VYGOTSKY, 1999, p. 09).

Para a teoria Histórico-Cultural, a criatividade realmente não é atributo de alguns eleitos, mas também com isso não se pretende afirmar que ela faz parte da constituição da natureza do sujeito, é inata ao mesmo. Ela precisa ser estimulada com atividades que auxiliem no seu desenvolvimento e provém da relação direta com a riqueza e a diversidade de experiências acumuladas pelo homem, e são estas experiências que se traduzem no material que alimenta a fantasia ou a imaginação, e propicia a construção de ideias ou produtos criativos e inovadores.

Martínez (1997, p. 9), a partir da perspectiva histórico-cultural, afirma que “a criatividade pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso”. Mesmo que esse novo e valioso não tenha tanto impacto social, mas que transforme, por mínimo que seja o sujeito que cria.

As afirmações de Vygotsky e de Martínez contrariam diretamente a concepção em que a criatividade é uma capacidade que se encontra apenas nos considerados “gênios” pela sociedade e evidencia a possibilidade de ela se expressar em diferentes níveis por meio de atividades desenvolvidas pelos sujeitos ou que é inerente a uma suposta natureza humana universal. Ela também não se limita à aprovação de

determinados grupos de especialistas socialmente reconhecidos nas mais diversas áreas do conhecimento. Elas desmistificam também a crença de que o cérebro é um órgão apenas capaz de armazenar e reproduzir, mas também possui a capacidade de combinar e criar formas de apreensão e produção do conhecimento humano.

O cérebro humano, assim, diferencia-se do de outra espécie, ao apresentar o sentimento de inadequação, que por sua vez, acaba por estimular e gerar desejos e necessidades ao homem diante de suas interações consigo mesmo e com o mundo. A inadequação humana diante do mundo em que vive requer do sujeito projeções e estratégias para modificar o que deseja ser modificado. Assim, conforme Llantada (1986, p. 23) a criatividade consiste na “Função do sujeito que produz novidade e valor a partir de configurações subjetivas constituídas em sua história de vida e as características da situação social em que está imerso”.

Sem a condição de imaginar, provavelmente, a humanidade estaria estagnada, sem projeções, e, como consequência, não teria evoluído significativamente como pode ser percebido, por exemplo, desde a sociedade primitiva até a sociedade moderna ou pós-moderna, na atualidade. Conforme Vygotsky (1990, p. 9):

Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o fazer e incapaz de se adaptar ao amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica seu presente.

Diante das contribuições da criatividade na perspectiva Histórico-Cultural proposto por Vygotsky (2009), Martínez (2012), seguidora dessa teoria prefere denominar a criatividade como sendo plural, isto é, criatividades, uma vez que no processo criativo e no desenvolvimento desse potencial o sujeito não mobiliza todos os recursos de sua personalidade e nem todos os recursos são mobilizados de forma universal em relação aos outros sujeitos e suas formas de lidar nesse processo não são também os mesmos, nem atuam com a mesma intensidade e motivações.

A denominação de criatividades é mais interessante por integrar em suas discussões aspectos de ordem pessoais/sociais, sobretudo, por entender que os sujeitos não se utilizam dos recursos de sua personalidade e dos contextos histórico-culturais concretos com a mesma intensidade e não emergem, necessariamente, os mesmos recursos no processo criativo vivenciado pelos referidos sujeitos.

Não existem transformações sociais sem as transformações pessoais, nem tampouco existem transformações pessoais sem as transformações sociais, pois, se nós somos seres histórico-culturais, portanto, precisamos das relações sociais, do trabalho, da atividade para vivermos e nos constituirmos de forma complexa e dinâmica. Somos o que somos porque agimos diante do mundo, e essa ação não é solitária, é sempre de natureza social. Novamente com González Rey (1995, p.97) ao discutir sobre a natureza individual/social do sujeito nos alerta que:

Isso não implica em desconhecer a individualidade, mas sim, através do conhecimento do outro, de suas peculiaridades, de suas formas de interação, que se faz possível chegar a um conhecimento de si mesmo, um desenvolvimento das potencialidades próprias nas formas culturalmente estabelecidas.

Desenvolver a criatividade, por exemplo, do aluno no contexto escolar tem uma função histórica e social. Histórica, porque desde que o homem existiu este potencial esteve sempre presente em suas mudanças e transformações (individual/social) e social porque o ato criativo beneficia a toda uma sociedade, e não somente ao indivíduo que a criou, pois a criação nunca é somente individual, mas sim, social (VYGOTSKY, 2012).

Para tanto, não é qualquer atividade que desempenhará o papel de objetivar a transformação requerida pelo sujeito. A atividade deverá estimular o potencial criativo bem como deverá ser dirigida para tal fim. De acordo com Leontiev (1978, p. 265) sobre a atividade:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. E-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançando no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Essa forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho.

A configuração da criatividade depende também das relações entre os aspectos afetivos e cognitivos, pois ela implica um grau de motivação e envolvimento necessários para a sua realização, e, portanto, exige uma interação de recursos tanto dos sujeitos quanto dos contextos históricos e concretos.

2.1.1.1 O desenvolvimento da criatividade na Teoria Histórico-Cultural

No tocante ao desenvolvimento da criatividade, várias teorias discutiram e discutem acerca de processos e métodos para o fomento dessa condição como as teorias psicológicas clássicas (Inatismo e o Associacionismo, a teoria dos hemisférios cerebrais), as teorias sistêmicas e a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

Henri Poincaré (1913) no início do século XX já discutia sobre as etapas do processo criativo. Esse processo de invenção dar-se-ia através de quatro etapas sucessivas (preparação, incubação, iluminação e verificação). A primeira etapa refere-se à saturação ou informação que diz respeito à pesquisa profunda e sistemática sobre o problema a ser resolvido; a segunda etapa confere à incubação que significa um processo de relaxamento na espera às respostas aos questionamentos realizados na etapa anterior; a terceira etapa corresponde à iluminação que implica o clarão da inspiração criativa proveniente do inconsciente que estava a trabalhar enquanto o sujeito relaxava na etapa anterior e a etapa da verificação que corresponde à validação das ideias originais resultantes de todo esse processo.

Ralph Hallman (1976) afirma que o desenvolvimento da criatividade humana é um fenômeno criativo que perpassa cinco etapas: a primeira refere-se ao ato indivisível de uma unidade global do comportamento; a segunda refere-se à produção de objetos ou formas de vida diferenciadas; a terceira compreende o desenvolvimento de determinados processos mentais; a quarta refere-se à experimentação de variações em comum com transformações específicas da personalidade e a quinta remete-se à ocorrência em um ambiente determinado.

Como se percebe, algumas limitações são possíveis de serem evidenciadas em relação à organização dessas etapas no processo criativo ou da atividade criadora. Primeiro, é perceptível a natureza exclusivamente interna da criatividade; segundo, não se percebe as relações entre essas etapas; terceiro, negligencia-se o papel ativo do sujeito nesse processo, e, por fim, esse mesmo processo necessita explicitamente de uma validação social do produto ou ideia para ser considerada criativa.

O processo criativo segundo o modelo componencial da criatividade de Amabile (1983) também apresenta algumas etapas. Primeiramente, se dá pela identificação de um dado problema. Em seguida, teria a etapa da preparação para lidar com esse problema. A terceira etapa compreenderia a geração das respostas ao mesmo. A quarta

etapa se referiria à comunicação e validação dessas ideias solucionadoras e, por fim, a quinta etapa compreenderia os resultados de todo esse processo criativo.

As críticas feitas a essas etapas segundo o referido modelo referem-se à ideia em que o processo criativo é resultado de algo interno ao próprio sujeito em um determinado contexto concreto e histórico-cultural, ou seja, apesar de considerar os fatores sociais nesse processo, não os coloca como fatores tão influentes (MARTÍNEZ, 1994). Desse modo, passamos a refletir sobre a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky a qual preconiza tal potencial como resultado da relação histórica, social e concreta dos sujeitos.

A criatividade para a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky nasce a partir das relações entre a imaginação do indivíduo em consonância com suas relações com a realidade concreta e histórica, e assim, vai sendo desenvolvido este potencial. Um dos diferenciais da criatividade para esta perspectiva é que esse potencial não tem sua força maior na infância e vai diminuindo até desaparecer quando este se torna adulto. Pelo contrário, a teoria em destaque revela que se o princípio da criatividade consiste na relação entre a imaginação e algo real, concreto, vivido pelo indivíduo, faz-se necessário refletir que quanto mais experiências, maior será o potencial de desenvolvimento da criatividade. Segundo Vygotsky (1999, p. 27) ao analisar a diferença e não a valorização de uma fase em detrimento de outra em relação à criatividade afirma que:

A atividade da imaginação criativa resulta muito complexa e depende de uma série de fatores muito diferentes, por isso é perfeitamente compreensível que esta atividade não possa ser igual na criança e no adulto, já que todos os fatores adotam formas muito diversas nas diferentes épocas da vida. Em cada período do desenvolvimento infantil a imaginação criativa trabalha de maneira singular e própria precisamente de acordo com o grau de desenvolvimento em que está a criança. E é por isso que a imaginação na criança funciona de uma maneira diferente da do adulto.

Assim, a primeira etapa do processo criativo para a perspectiva Histórico-Cultural corresponde à ligação entre a fantasia e a realidade. Importante compreender é que apesar de o adulto ter mais condições de evidenciar seu potencial criativo, haja vista suas experiências que são infimamente maiores nessa fase se comparada com a infância, o autor não menciona que uma é mais importante que a outra, pois uma depende da outra nesse processo da constituição do homem no mundo. Voltando para a primeira fase, essa se torna imprescindível no processo criativo, e sem ela, possivelmente, o ser

humano não fosse capaz de criar da forma que cria. Essa primeira ligação acontece por meio das experiências anteriores do homem que nos serve de referência para as futuras combinações ou criações. Para Vygotsky (2009, p. 16): “Toda elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência anterior do homem”.

A criatividade como resultado de ligações entre a imaginação e a realidade nos leva a compreender que a base para o sujeito criar são suas próprias experiências, que por vez, são sociais. A criatividade é assim, uma capacidade que necessita do desenvolvimento histórico e social. Ela tem sua dimensão biológica, o cérebro, mas sem as condições históricas de desenvolvimento do ser humano, ela não se desenvolveria com essas características de inovação, de combinação, de criação. O processo imaginativo e criativo da criança dar-se-á da seguinte forma para Vygotsky (1999, p. 8):

Desde a primeira infância observamos processos de criação que se apreciam melhor no brincar: o menino que se imagina em um cavalo quando monta sobre um bastão, a menina que se imagina ao brincar com suas bonecas, outro que no brincar se transforma em um bandido, um soldado, um marinheiro. Todas essas crianças mostram exemplos da mais autêntica e verdadeira criação.

No caso da criatividade na fase da infância e na fase do adulto, pode-se apreender na teoria vigotskiniana que o processo criativo na adolescência se constitui como sucessora da criatividade na infância, sendo que para a criança, o mais importante no processo criativo é a busca por objetos tangíveis do mundo real e imediato, e para o adolescente, a busca se dá por imagens e representações visuais, assim criando a passagem do caráter passivo e imediatista da criança naquele processo para uma fantasia mais ativa e volitiva na adolescência, mas uma não é possível existir sem a outra.

Enfim, apesar de Vygotsky não ter se aprofundado no desenvolvimento da criatividade do adulto, ele nos deixou algumas reflexões que se fazem pertinentes e importantes refletirmos: primeiro, a criatividade é fruto da relação ativa entre a fantasia em todas as suas fases, portanto, independentes da idade do indivíduo que está criando e o pensamento em conceitos; segundo, essa relação é retroalimentada pelas necessidades e experiências dos sujeitos; terceiro, a imaginação criativa torna-se mais rica e significativa na fase adulta do indivíduo, e, quarto, a criatividade e a constituição humana dar-se-ão de forma a combinar aspectos cognitivos e afetivos, pois:

Seria incorreto, supor que só na esfera da técnica na influência prática sobre a natureza, a imaginação está capacitada para descrever esse círculo completo, da mesma forma, na esfera da imaginação emocional, da imaginação do subjetivo, é possível realizar esse círculo completo e não é muito difícil de observar. (VYGOTSKY, 1999, p. 19).

É interessante notar que essa concepção de criatividade contrapõe-se às concepções da mesma como um “dom divino” e como algo inato que se desenvolve biologicamente em separado das condições históricas e sociais concretas as quais os mesmos sujeitos se desenvolvem, pois de acordo com Vygotsky (2009, p. 16):

Seria um milagre que a imaginação pudesse criar alguma coisa a partir do nada, ou dispusesse de outra fonte de conhecimento que não a experiência passada. Só ideias religiosas ou mitológicas acerca da natureza humana poderiam supor para os frutos da fantasia uma origem sobrenatural, diferente da experiência anterior.

Essas impressões servem de base tanto para o acúmulo de experiências quanto para o desenvolvimento do processo criativo, sendo esse, dependente das referidas impressões. Quanto mais experiências, maiores as chances de desenvolvimento do pensamento criativo e vale acrescentar que essas impressões nem sempre são da realidade vivida literalmente. Assim, a primeira lei refere-se à acumulação da experiência e o período de maturação ou decantação (incubação).

Corroborando com o citado sobre a importância das experiências histórico-culturais concretas vividas pelos sujeitos e suas relações com o desenvolvimento do processo criativo, sobretudo, a respeito das relações criativas entre esses sujeitos e as realidades vividas, Leontiev (1978, p. 178) afirma que:

O mundo real, imediato do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não lhe é dado imediatamente, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnados, as aptidões humanas são formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal apresenta-se a cada ser humano como um problema a resolver.

Na perspectiva apontada por Leontiev (2005), o homem não se constitui em um sujeito passivo diante das relações vividas no mundo, mas o contrário, ele também é construtor dessas realidades ao realizar atividades em que exija deles capacidades para transformá-las, ressignificá-las. As resoluções dos homens diante da realidade são criativas e é, justamente, essa característica que os difere dos animais como novamente

aponta Leontiev (1978, p. 190) “é nisso que reside a diferença radical humana com a diferença específica dos animais.” E, sem esquecer, o referido autor ainda aponta para a importância da criatividade em todas as idades, desmistificando assim, que essa potencialidade é fruto e característica apenas da infância e da adolescência.

Em relação à segunda lei, a qual a criatividade está submetida para a perspectiva Histórico-Cultural, Vygotsky (2009) ressalta que neste momento ocorre a ligação entre produtos preparados da fantasia e determinados fenômenos complexos da realidade. Diferentemente da lei anterior, esta não se limita a reproduzir as assimilações das experiências pregressas. Neste caso, a referência para criar acontecer dar-se-á a partir das relações entre as novas combinações, uma vez que essas já foram resultados das relações entre as experiências do passado e a imaginação do sujeito e pela sua capacidade de se reportar a imagens da realidade sem tê-la vivido diretamente como postula Vygotsky (2009, p. 20):

Ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não se encontra encerrado no círculo estreito da sua própria experiência, mas pode ultrapassar largamente os seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural para que essa lei propicie o desenvolvimento da criatividade humana, faz-se necessário que os sujeitos que estejam motivados a criarem, tendo uma disposição bastante significativa de reserva de experiências acumuladas. Percebamos que apesar de se constituírem em duas leis distintas, elas não são excludentes, mas sim, complementares.

Para esta lei que se traduz na relação entre a imaginação e os resultados das combinações, isto é, sobre a realidade modificada pelos sujeitos na atividade criadora os resultados significativos da imaginação já não são somente resultados das experiências do passado. Neste momento, os resultados da imaginação resultam da realidade elaborada e modificada pelos sujeitos como salienta Vygotsky (2009). Corroborando com o autor, Martínez afirma que a criatividade humana é sempre a expressão do sujeito histórico e concreto.

Compreendendo que os resultados da imaginação e sua própria formação e desenvolvimento necessitam de elementos da realidade elaborados e modificados, sendo necessário dispormos de enormes reservas de experiência acumulada para podermos

construir as imagens em causa através de tais elementos. Se eu não possuísse imagens da seca, de areais, de espaços imensos, de animais que habitam os desertos, de maneira nenhuma poderia criar a imagem dos desertos. Se não tivesse múltiplas imagens históricas, também não poderia imaginar um quadro da Revolução Francesa.

Nesta segunda lei, além da sua subordinação à primeira, nesse processo, o sujeito em um primeiro momento dissocia as partes decorrentes de suas impressões, ou seja, analisam-se os elementos de forma dissociada e em seguida desarticulam as mesmas partes, sendo que elas, nesse estágio, já se encontram reelaboradas e recriadas. Na verdade, ela representa uma fase mais elevada da constituição da criatividade pelo homem, e difere ainda da primeira lei quando a experiência se apoia sobre a fantasia e não esta sobre a realidade.

Diante disso, questionamos: o que significa a dissociação nesse processo? A dissociação implica separar as partes constituintes de um determinado conjunto. A separação das partes dar-se-á por meio da comparação entre elas. Nesse sentido, a dissociação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da fantasia em consonância com a realidade. Esse processo propicia a desarticulação das ligações intrínsecas entre as partes por meio das impressões e das percepções dos sujeitos em relação às mesmas. Para Vygotsky (1990, p. 30), a dissociação “constitui um processo de extraordinária importância em todo o desenvolvimento mental do homem que serve de base ao pensamento abstrato e à compreensão figurada.”

A terceira lei ou formas de ligação entre a função imaginativa e a realidade a que subordina a atividade criadora do homem é denominada de “conjunção emocional”. Essa forma diz respeito às influências da emoção, dos sentimentos na imaginação. Ela se desenvolve sob duas formas: a influência do sentimento em relação à imaginação e a segunda que apresenta a influência da imaginação sobre os sentimentos. Vale salientar que esta condição é dependente das necessidades, dos desejos de quem cria, portanto, a motivação e a necessidade são elementos-chave em todas as ligações, porém, principalmente nessa ligação ela se torna crucial para que passe a quarta e última forma de ligação como poderá ser visualizado a seguir.

É notório que para a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky (1990) toda atividade criadora ou a criatividade contém em si elementos ligados à afetividade. Conforme Vygotsky (2009, p. 22), “Isto significa que tudo o que a fantasia construa influenciará reciprocamente os nossos sentimentos. A imagem do bandido, fruto da

fantasia da criança, é irreal, mas o medo que sente o susto são completamente efetivos e reais para a criança que experimenta”.

A quarta e última lei ou formas de ligação entre a fantasia e a realidade consiste na maturação da criatividade ou na “fantasia cristalizada”. Esse nível de desenvolvimento da atividade criadora representa a materialização da ideia ou do produto criado, isto é, a fantasia se torna então realidade. Nessa ligação que está atrelada intensamente com a ligação anterior e as demais ligações, o processo de criação se completa ao materializar-se, seja em uma resposta criativa diante de uma resolução de problemas, seja em uma ideia original, inovadora, inusitada, seja um produto com características diferentes até então não visualizadas e nem configuradas.

Pode-se dizer, então, que essa forma de ligação que corresponde a todas as etapas anteriores e que tem o objetivo maior de concretizá-la na realidade se refere à ligação prática com a realidade. Neste sentido, ela deixa de residir na imaginação ou na fantasia dos sujeitos e se corporaliza no universo real, no entorno social. É também salutar evidenciar a ênfase dada à relação entre os aspectos intelectuais e emocionais no processo da atividade criadora. Sobre a relação entre os aspectos cognitivos e afetivos no processo criativo quando afirma que “os dois fatores intelectual e emocional, se revelam de igual modo necessários ao ato criador.” (VYGOTSKY, 2009, p. 25).

A partir dessa perspectiva, percebemos que a vida, os sujeitos, a historicidade do homem está sempre em mutação de acordo com as condições de desenvolvimento histórico-cultural oportunizadas aos mesmos ao longo de sua vida. Ao contrário do que a perspectiva teórica positivista, o homem é dinâmico e suas estruturas biopsicossociais também são influenciadas por esse dinamismo e vice-versa.

Entretanto, o momento que consagra o potencial criativo do homem consiste no processo da materialização das ideias, processos e produtos criativos formulados. O processo criativo é resultado das intersubjetividades humanas, que por vez, auxilia na construção e constituição complexa do sujeito, e assim, com a criatividade não seria diferente.

A materialização a qual se discute não consiste apenas na visibilidade social do produto criativo realizado, mas sim, consiste em um processo que permite contribuir para a evolução social e cultural, seja por meio de ideias criativas, seja por meio dos produtos e materiais elaborados criativamente pelo homem, sobretudo, pela própria transformação do sujeito ao realizar a atividade criativa ou o processo criativo.

Assim sendo, o processo de criação pelo homem sempre será de natureza social, isto é, se o mesmo é resultado das impressões e estas são frutos das relações sociais e do acúmulo de materiais historicamente e culturalmente construídos, pode-se afirmar que a criatividade é sempre social, e não apenas individual. Vale salientar também que as etapas do desenvolvimento da criatividade descritas se estruturam de forma dinâmica, interativa e processual como um círculo histórico. Vygotsky (2009, p. 24) evidencia esse círculo que compreende a atividade criadora da seguinte maneira:

Estes produtos da imaginação atravessam uma história muito longa que talvez seja conveniente resumir por meio de um breve esquema: podemos dizer que descreveram um círculo no seu desenvolvimento. Os elementos que entram na sua composição são tomados pelo homem da realidade, e no interior deste, no seu pensamento, sofreram uma reelaboração completa, tornando-se um produto da sua imaginação. Por fim, materializando-se, voltaram à realidade, mas trazendo já consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, completando-se assim o círculo da atividade criadora da imaginação humana.

Reforçando a concepção de que a criatividade é uma condição humana que precisa ser desenvolvida em todos os sujeitos, Vygotsky trouxe, dentre outras já expostas neste capítulo, grandes contribuições, principalmente, quando desvelou as características do cérebro (reprodutiva e criativa) e nos exemplificou essas duas funções vitais do referido órgão. Para Vygotsky (1996c, p. 11) “[...] a criatividade ou atividade criativa significa tudo o que excede a marca da rotina, encerrando sequer uma mínima partícula de novidade, tem sua origem no processo criador do ser humano”.

Assim, pode-se depreender das reflexões realizadas que a atividade criadora se configura em um círculo que agrega tanto elementos extraídos das realidades, das experiências do passado do sujeito quanto elementos oriundos da imaginação que, na ocasião, quando juntos, favorecem a combinação ou criação de novas realidades, sobretudo, retroalimenta, simultaneamente, a função imaginativa responsável pelo desenvolvimento da criatividade humana.

2.1.1.1.1 *Personalidade criativa: o aluno em foco*

Adotaremos o termo configuração criativa ou criatividades utilizado por Martínez e González Rey (2012b). Afirmam Martínez (1997, p. 113) que a configuração

criativa significa “Todos aqueles elementos que adquirem um valor dinâmico, motivacional e/ou instrumental para a expressão criativa do sujeito”. Esse termo se torna pertinente nessas discussões devido à compreensão de que o sujeito ao desenvolver seu potencial criativo não mobiliza todos os recursos de sua personalidade e esses recursos não são mobilizados em níveis e intensidades iguais entre os sujeitos, além de estarem diretamente relacionados às condições histórico-culturais.

Martínez (2000, p. 12) critica o conjunto de características ou atributos de uma personalidade criativa sem a devida contextualização histórico-cultural e a singularidade dos sujeitos:

A forma em que o contexto impacta ou influi no desenvolvimento do sujeito é altamente diferenciada, pois sua significação e sentido dependem dos elementos historicamente constituídos nele e de seu próprio nível de desenvolvimento como sujeito psicológico. Determinados modos de ação e de relação na sala de aula, inclusive estando bem concebidos, não terão similar ‘efeito’ em todos os alunos e em ocasiões, podem ter, em alguns, efeitos totalmente opostos aos desejados.

Compreendendo que atributos considerados criativos não são universais a todos os sujeitos, afirmamos que não pretendemos separar o conjunto das características que compreendem os fatores que configuram o processo criativo e o próprio sujeito nesse mesmo processo, mas sim, evidenciá-las no intuito de clarificá-las.

As principais características consideradas como estimuladoras da criatividade foram apresentadas à comunidade acadêmica e à sociedade, a partir de 1950 por Guilford (1959) na conferência denominada Creativity. Para esse autor, a fluidez, a flexibilidade, a originalidade e a redefinição ou elaboração constituir-se-iam nas características do desenvolvimento do potencial da criatividade humana.

As características apontadas pelo referido autor continuam vigentes. Entretanto, essas mesmas características são visualizadas como se a criatividade humana se originasse e se desenvolvesse apenas pela dimensão cognitiva do sujeito. Contudo, a teoria Histórico-Cultural diverge dessa concepção dicotômica em relação à integração entre os aspectos cognitivos e afetivos expressando que:

Todo sentimento ou emoção dominante terá de se concentrar numa ideia ou imagem que lhe empreste substância, sistema à falta do qual permaneceria num estado nebuloso. Vemos assim, que os dois termos – pensamento dominante e emoção dominante – são quase equivalente entre si, sendo um e outro, dois elementos inseparáveis, e não se tornando possível mais do que

indicar conforme os casos o simples predomínio de um ou outro de entre eles. (VYGOTSKY, 2009, p. 25).

Anteriormente a J. P. Guilford (1959), Vygotsky já discutia a criatividade e defendia a indissociabilidade entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva. Para essa teoria, as duas dimensões se retroalimentam e influenciam, de forma decisiva, no processo do desenvolvimento criativo. Sobre este vínculo entre os aspectos cognitivos e afetivos no processo criativo, Vygotsky (2009, p. 23) explicita que:

Todas as formas de representação criadora contêm em si elementos afectivos. Isto significa que tudo o que a fantasia construa influenciará reciprocamente os nossos sentimentos, e ainda que tal edifício não concorde, em si mesmo, com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que experimenta.

Outras características apontadas como específicas do processo criativo, mais especificamente, no contexto escolar, podem ser elencadas sem hierarquia de importância, a saber: originalidade, iniciativa, divergência, autoestima, independência, pensar técnico, inovação, racionalização, valores, necessidades, fluência de ideias, flexibilidade, individualização, introspecção, coletividade, solidão, visão projetada para o futuro, capacidades cognitivas diversas, abertura à experiência, elaboração de ideias minuciosamente e com o uso significativo de analogias e combinações incomuns, sensibilidade para problemas, autoconfiança, autonomia, persistência, fantasia e imaginação, preferência por situações de risco, motivação e curiosidade, elevado senso de humor, espontaneidade. Essas características podem ser encontradas em trabalhos realizados, por exemplo, por Vygotsky (1990), Guilford (1959), Leontiev (2005), Martínez (1997, 2000), Alencar e Fleith (2003a) e Nakano (2009), dentre outros autores.

Apesar de essas características criativas serem bastante evidenciadas, Martínez (1995) afirma que, comumente as investigações sobre a criatividade ignoram:

O caráter único do sujeito, das suas configurações criativas, dos processos intersubjetivos, da produção de sentidos e dos contextos conjunturais em que atua indica a necessidade de focalizar o desenvolvimento da criatividade como um processo altamente singularizado.

A fantasia, a capacidade de jogar com as ideias e o humor, a curiosidade, a autonomia, a autoconfiança como características preponderantes encontradas nas pessoas criativas. Vale salientar que, *a priori*, compreendemos que essas características

são relevantes na configuração da personalidade criativa, porém, não ignoramos a necessidade da devida contextualização dessas características tanto advindas do sujeito que cria quanto do processo, do contexto histórico e cultural em que o sujeito está vivendo. Na década de 1970, a criatividade começa a ser criticada sobre sua visão cognitivista, e assim, passa a ser contestada como nos mostram Wechsler e Nakano (2002, p. 105):

A delimitação da criatividade como processo cognitivo passou a ser questionada por vários autores, a partir de meados da década de setenta. As novas propostas realizadas para a concepção do fenômeno criativo clamavam por uma visão mais integrada, onde tanto aspectos cognitivos quanto os afetivos necessitavam ser combinados para a ocorrência da criatividade.

A motivação consiste em outro fator importante e bastante discutido, ou seja, é a motivação que mobiliza inicialmente o sujeito a desenvolver o processo criativo. A motivação é um componente essencial na produção criativa. Motivar significa um impulso que leva o sujeito a agir sobre algo e está intimamente relacionado ao desejo de descoberta e ao envolvimento intenso do mesmo no referido processo.

A motivação tem duas dimensões que estão interligadas: a motivação extrínseca e intrínseca. Vale salientar que estas duas dimensões nem sempre foram visualizadas como pertencentes a um mesmo processo. Visualizando essa dicotomia, Amabile (1996), ao discutir sobre o processo motivacional humano, explicitou que a dimensão intrínseca seria a grande responsável por suscitar no sujeito a vontade de criar, de descobrir algo, de inquietude, e a dimensão extrínseca que faria parte dos problemas e das situações externas ao sujeito e, em alguns casos, poderia até ter um efeito contrário no estímulo do potencial criativo do sujeito.

Martínez (1997, p. 61) também afirma a importância dos aspectos motivacionais no desenvolvimento do potencial criativo, pois, a criatividade não deverá ser analisada sem levar em consideração a “hierarquia de motivos da personalidade; é precisamente sua análise em relação à hierarquia motivacional da personalidade que nos pode explicar o porquê da conduta criativa em uma ou outra área da atividade do sujeito”.

A autora ressalta que a motivação compreende tendências orientadoras da personalidade. A partir dessas tendências podemos presumir, em parte, as necessidades e anseios manifestados pelos sujeitos que poderão ou não dar-lhes motivos para agir, para criar, o que implica afirmar que a motivação, por si só, não garante o

desenvolvimento da criatividade do sujeito, e tampouco, sem ela, o sujeito consegue direcionar-se para a criação.

De acordo com a perspectiva vigotskiana, o homem sempre deseja algo diante de suas experiências sociais e culturais. O ato de desejar consiste em uma característica que tem como objetivo principal modificar algo previamente estabelecido e esse desejo de mudança ou inovação se transforma em conjunto com as experiências acumuladas, ou seja, os motores da criatividade do sujeito. Para Vygotsky (2009, p. 49) em relação à característica mencionada:

Os homens desejam sempre alguma coisa – que tanto pode ser algo de valioso como algo de insignificante; os homens inventam sempre também em vista de um fenômeno determinado, quer pensemos em Napoleão planejando uma batalha ou num cozinheiro que prepara um novo prato.

Compreendemos assim, que a capacidade de desejar é de suma importância para o processo criativo. Sem ela, poderíamos permanecer adaptados às realidades por um longo tempo. No entanto, como somos sujeitos históricos e as nossas funções psicológicas superiores se desenvolvem apenas por meio da cultura e a cultura se transforma por meio do desenvolvimento desses processos, a capacidade de desejar se torna uma das características primordiais para a expressão criativa.

Vale considerar que a necessidade e os desejos não têm a condição de criar de forma isolada de quem sente essa necessidade e desejos. Eles são estímulos, elementos propulsores da criação, mas será o sujeito e as realidades sociais que os desenvolverão de forma a auxiliar no processo criativo do homem. Novamente com Vygotsky (2009, p. 34) “A existência de necessidades ou desejos põe, assim, em movimento o processo imaginativo reanimando as marcas das excitações nervosas, que fornecem um material que torna possível o seu funcionamento”.

Para as características citadas, é imprescindível também a capacidade de alimentar a curiosidade nesse processo. Segundo Freire (2001, p. 53):

O envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que, no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio processo relacional, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de interconhecimentos. O conhecimento relacional, no fundo, inter-relacional, “molhado” de intuições, adivinhações, desejos, aspirações, dúvidas, medo a que não falta, porém, razão também, tem qualidade diferente do conhecimento que se tem do objeto apreendido na sua substantividade pelo esforço da curiosidade epistemológica. Estou

convencido, porém, de que a finalidade diferente deste conhecimento chamado relacional, em face, por exemplo, do que posso ter da mesa em que escrevo e de suas relações com objetos que compõem minha sala de trabalho com que e em que me ligo com as coisas, as pessoas, em que escrevo, leio, falo não lhe nega o status de conhecimento.

Em conjunto com a característica do desejo, emerge o sentimento de inadequação ou inadaptação. É, justamente, o desejo que provoca a necessidade de mudança e ela, por sua vez, somente vem à tona através do sentimento de inadequação. Essa característica também assume um papel decisivo no comportamento do sujeito no tocante ao desenvolvimento da criatividade para a perspectiva Histórico-Cultural.

Vygotsky deixa clara a relevância do sentimento de inadequação para o processo criativo quando afirma que:

Se a vida que o rodeia não lhe apresentasse tarefas, se as suas reações naturais e herdadas o mantivessem por inteiro em equilíbrio com o mundo em que vive, então não haveria qualquer base para o aparecimento da ação criadora. Um ser que se encontrasse plenamente adaptado ao mundo que o rodeia, nada poderia desejar, não experimentaria anseios de outra coisa e, decerto, nada poderia criar. Por isso, na base da ação criadora está sempre a inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos. (VYGOTSKY, 2009, p. 47).

Além do já exposto, e ressaltando que não temos a intenção de descrever as características do aluno criativo com o objetivo de elencá-las como universais a todos os sujeitos. Martínez (2002, p. 193) especifica a existência de um conjunto de indicadores de criatividade no contexto da aprendizagem escolar. Esse conjunto exige do aluno:

A capacidade para realizar perguntas interessantes e originais; questionar e problematizar a informação; a capacidade de perceber as contradições e lacunas no conhecimento estudado; de estabelecer relações pouco comuns e pertinentes; de propor várias alternativas e hipóteses diante dos problemas a resolver; de sugerir soluções inovadoras dos problemas; de elaborar respostas e proposições de forma personalizada bem como e se orientar pela procura de informações e realização de atividades que transcendem o que é exigido em sala de aula.

Embora se compreenda que não exista uma configuração única do sujeito criativo, é consenso entre os autores algumas regularidades que são encontradas na literatura acerca da criatividade. Martínez (1997, p.47-48), ampliando o conjunto de características da pessoa criativa, destaca outras características que podem ser reconhecidas no sujeito criativo: capacidade de detectar problemas, capacidade de

percepção, interesse para com o novo, curiosidade, tolerância com a ambiguidade, rapidez em produzir ideias, flexibilidade de pensamento e capacidade de síntese.

Assim, percebemos que as discussões sobre as características da criatividade podem ser configuradas em dois momentos paralelos: as características que se referem à concepção histórico-cultural em que o ser humano é construído historicamente por meio das ações concretas do sujeito; e a concepção clássica e tradicional que propaga tal potencialidade e tais características apenas como objeto da mente. Optamos por seguirmos teoricamente a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky (1990, p.8) que nos diz que:

A criação não existe unicamente onde se criam grandes obras históricas, mas também onde quer que o homem imagine, combine, transforme e crie algo novo, por pequeno que seja em comparação com a obra dos gênios. Se se considerar a existência de uma criação individual com frequências insignificantes por si mesmos, se verá com clareza a enorme parte de tudo o que foi criado pela humanidade que pertence precisamente ao trabalho de criação coletiva anônima dos inventores.

2.1.1.1.2 Fatores que favorecem e/ou inibem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes na escola

Como refletido na seção anterior, a constituição mesmo que de um conjunto de elementos ou fatores que poderão inibir e/ou estimular o desenvolvimento do processo criativo no contexto escolar dependerá, necessariamente, de como o aluno, os professores e os demais profissionais no contexto educacional compreendem a criatividade, como ela é ou não estimulada e as suas relações com os contextos de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a valorização ou não da criatividade dependerá também das crenças que esses sujeitos têm a respeito de tal potencialidade, de como ela se forma e se desenvolve e quais as possíveis práticas pedagógicas e educativas que a favoreçam ou inibam. Como explicita Martínez (2004, p. 88), é pouco provável que possamos determinar as características ou fatores específicos à criatividade porque os sujeitos não são iguais. De acordo com a autora:

Uma determinada postura, comportamento, ou fala do outro pode ser estimuladora da produção criativa para um sujeito e não para outro. As experiências ou características de um espaço social não têm um valor

objetivo que se possa considerar em si mesmo como estando associado de forma universal com a criatividade.

As reflexões acerca da relativização dos fatores que configuram o sujeito e a criatividade aqui discutidos terão como base a premissa outorgada pela autora acima. Compreendemos que o processo criativo poderá ser valorado de formas distintas para cada sujeito devido a sua singularidade, apesar de não desconhecer a condição social em que essa singularidade se constrói.

Um dos principais elementos dentro de um conjunto de outros elementos inibidores, segundo Vygotsky (1990), refere-se à falta de escuta dos professores para com os alunos nos contextos da aprendizagem. Geralmente, os alunos não detêm a voz e a participação nos seus percursos de aprendizagem.

Martínez (2004, p. 95), afirma que uma das dificuldades dos professores em reconhecer na prática a figura do aluno como sujeito de sua aprendizagem é a:

Representação social, em uma determinada cultura, do que é criatividade em sala de aula ou do que é um aluno criativo, em muitos casos, domina ou caracteriza a subjetividade social da sala de aula. Outras vezes, a singularidade do professor como sujeito promove em sala de aula uma representação da criatividade diferente das representações dominantes. Esse é um exemplo do papel ativo do professor na constituição da subjetividade social de seu espaço de ação. O professor como sujeito é um outro social que tem um peso diferenciado na configuração da subjetividade social da sala de aula, e consequentemente, constitui uma das vias que se pode utilizar intencionalmente para promover o desenvolvimento e a expressão da criatividade.

A autora ainda critica os discursos da maioria dos professores em relação à concepção do aluno como sujeito promotor de sua própria aprendizagem. Na verdade, ela afirma que muitos professores dizem reconhecer a centralidade do aluno na aprendizagem escolar, mas na prática não o permite que seja, realmente, sujeito de sua aprendizagem, e, consequentemente, impede, em parte, o desenvolvimento da criatividade de seus alunos.

Outro fator possivelmente inibidor da criatividade refere-se à desconexão entre as realidades vividas pelos alunos e as exigências e formas de educação oferecidas pela escola. Como afirma Freire (2005) tanto a Pedagogia quanto a escola promove mais um ensino reprodutivo e opressor que um ensino produtivo, criativo e libertador.

Assim, a escola torna-se mais uma instituição de opressão que obriga o aluno aprender o que lhe é dirigido sem a oportunidade tanto de eles discutirem,

questionarem, quanto à falta de relações entre o que é aprendido e o que é necessário e básico para a formação do aluno. Para Martínez (2002, p. 103), a escola acaba por não se constituir em um “espaço de desenvolvimento pessoal, de desenvolvimento de características subjetivas importantes para o êxito e para a saúde perdendo-se a possibilidade de estar contribuindo ao desenvolvimento da criatividade através do desenvolvimento das características pessoais que a possibilitam”.

Essas formas de se ensinar acabam por refletir em processos de aprendizagem que oportunizam pouco o uso da imaginação do aluno diante do que está sendo aprendido. É sabido, portanto, que a imaginação para Vygotsky (2009) consiste no terreno fértil e irradiador do desenvolvimento da criatividade humana, neste caso, se ela é “sufocada”, estaremos muito mais a desestimulá-la que estimulá-la nesse processo.

Outro elemento inibidor no contexto escolar diz respeito às crenças em que somente a disciplina de Arte, por exemplo, constitui-se na área responsável pelo desenvolvimento da criatividade do aluno. Para Vygotsky (1996a, p. 88), “todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo”.

Essa concepção de Vygotsky (1996b) desmistifica a concepção bastante comum entre os professores e o próprio sistema educacional em que as disciplinas de Arte, Educação Física, Português e Literatura são áreas que deverão se encarregar de ativar a potencialidade criativa, e para as demais disciplinas, o raciocínio lógico é o que deverá prevalecer. Na verdade, todas elas são importantes no desenvolvimento integral do sujeito. Novamente com Vygotsky (2009, p. 109) em relação à pseudoconcepção de que a Arte seria a única via de se ensinar de forma criativa explicita o seguinte:

Seria extremamente incorreto pensarmos que todas as possibilidades criadoras das crianças se limitam exclusivamente à arte. Por infelicidade, a educação tradicional que manteve as crianças afastadas do trabalho, fez com que aquelas manifestassem e desenvolvessem a sua capacidade criadora preferencialmente na esfera artística.

Assim, como é responsabilidade de todas as disciplinas do currículo escolar buscar favorecer a criatividade nos alunos, também se torna responsabilidade de todos os profissionais que atuam nesse contexto a criação de climas que favoreçam mais a criatividade na escola (ALENCAR e FLEITH, 2010). Sendo assim, um dos principais

entraves quanto ao favorecimento desse potencial, se refere à escassa organização coletiva desses profissionais.

Nessa mesma linha de raciocínio, e apontando para outros entraves no tocante ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos no contexto escolar, Figueroa (2009) explicita que a busca excessiva pelo êxito no percurso da aprendizagem do aluno, principalmente, em relação às avaliações formais; o medo de assumir comportamentos muito divergentes daqueles denominados “padrões” como disciplinados, obedientes e pouco questionadores; a proibição por alguns professores sobre a condição de os alunos questionarem em sala de aula; intolerância em relação à conduta lúdica, mais livre do aluno frente a uma concepção de trabalho escolar sério e que exige muito esforço e disciplina também se apresentam como elementos que poderão dificultar os processos de ensino-aprendizagem criativos.

Discute Alencar e Fleith (2003b, p. 133-134) sobre o medo e o sistema avaliativo que negligencia a problematização e respostas personalizadas:

Uma característica do sistema educacional que também tem sido observada por nós é o fato de que, desde os primeiros anos de escola, se aprende que para cada problema ou questão existe apenas uma resposta correta, sendo a dicotomia certo - errado fortalecida a todo tempo, imputando ao aluno a obrigação de dar sempre a resposta correta, de não poder errar, sendo o erro visto como sinônimo de fracasso, devendo ser sempre evitado. O erro gera sentimentos de vergonha e constrangimento. O espaço reservado para questões que possibilitam múltiplas respostas, para a exploração de novas abordagens no processo de resolução de problemas e para o uso de formas divergentes de lidar com o conteúdo programático é muito reduzido, senão inexistente na maioria das escolas.

O problema do sistema avaliativo e pedagógico em sua totalidade também é problematizado por Vygotsky (2009), Martinez (2000, 2003), Llantada (1986), Nakano e Wechsler (2006), Amaral (2006, 2011), dentre outros autores. Mesmo diante de um sistema fechado e limitado em relação a uma educação mais criativa, os supracitados autores consideram a escola como um *locus* privilegiado do desenvolvimento da criatividade do aluno.

A crença em que o comportamento criativo é algo “anormal”, diferente; a conduta, na maioria das vezes, conformista frente à disciplina e as exigências requeridas do sistema escolar; a predominância de atividades memorísticas devido à pressão do tempo e do currículo fechado; o medo encarado como algo inútil, nocivo à aprendizagem do aluno e não como parte do processo dessa aprendizagem; a educação

autoritária e excessivamente diretiva, dentre outros fatores acabam por inibir do desenvolvimento da criatividade do aluno em seu percurso de formação escolar segundo Nakano e Wechsler (2006).

Para as autoras acima e para Martínez (2008, p. 68), a escola é uma instituição importante no desenvolvimento do potencial criativo do aluno, no entanto, ela não vem oferecendo práticas educativas, em geral, que fomentem o referido potencial. Dentre esses elementos bloqueadores da criatividade do aluno na escola, apesar de não compreendê-los apenas como bloqueadores devido à relativização já citada são os seguintes:

A falta de clareza por parte dos educadores acerca do que se configura, de como se forma e como pode ser desenvolvida a criatividade; preferência pela solução de problemas pelos alunos apenas pela via da reprodução do conhecimento; a falta ou escassa capacidade de problematizar os conteúdos vivenciados na escola, certamente, devido a um ensino memorístico e reprodutor que não oportuniza o estudante a problematizar o que está aprendendo; o desinteresse, a desmotivação e a pouca curiosidade do aluno, em geral, na aprendizagem; o professor como pouco favorecedor do espaço criativo escolar.

A falta de clareza e contradições entre o que os professores dizem e praticam no âmbito pedagógico pode ser constatada por Martínez (2008, p. 69) quando ela afirma que: “Nos últimos anos, a palavra criatividade tem estado cada vez mais presente no vocabulário cotidiano das escolas, paradoxalmente, para fazer referência a algo que não se tem e que se precisa ter”. Isto é realmente sério porque o termo é bastante utilizado pelos profissionais na escola, mas não se encontram, geralmente, estratégias de ensino e de formação profissional em serviço na própria escola para aprofundar sobre a temática, e quiçá, para a realização de práticas educativas efetivamente voltadas para o desenvolvimento desse potencial.

Para Martínez (2002) em relação aos elementos inibidores da criatividade por parte dos professores, aponta-se a desmotivação dos professores relativa à sua própria profissão; certa falta de expectativas e de futuro pela maioria dos professores sobre sua própria profissão; pouca resiliência frente aos obstáculos surgidos da ação docente, enfim, do contexto de seu trabalho, e, por isso, as frustrações e comodismos são cada vez mais frequentes no trabalho docente; falta de orientação consciente à criação, ao desenvolvimento da criatividade nas práticas pedagógicas.

Acrescenta-se a esses possíveis fatores bloqueadores da criatividade na escola, a falta de autonomia do professor para tomar algumas decisões importantes relativas à aprendizagem do aluno diante de pressões temporais e curriculares. Não podemos esquecer também das histórias de vida desses profissionais que, por vezes, não tiveram oportunidades de vivenciar uma educação mais criativa ao longo de sua trajetória estudantil e da própria formação inicial. García (2009a) confirma a pertinência e relevância da história de vida do professor como constitutiva de crenças, valores e experiências que tanto podem facilitar a mudança de sua concepção/prática pedagógica quanto impedir, de certa forma, essa mudança.

O autor destaca que o professor diante de sua capacidade de processar informações, de tomar decisões, de gerar suas próprias rotinas de desenvolvimento profissional pode influenciar positivamente ou negativamente no que diz respeito à implementação de um contexto de ensino mais criativo e inovador.

Geralmente, esses fatores bloqueadores ganham realce porque a escola acaba por impedir mais que favorecer o desenvolvimento da criatividade do aluno na escola. De acordo com Martínez (2002, p. 204-205), as barreiras mais difíceis são as “que participam da subjetividade social associado ao macrosistema onde a organização educativa está inserida; outras estão articuladas com a própria estrutura do sistema educacional, e muitas são específicas da organização concreta e dos indivíduos que a integram”.

No tocante à escola enquanto organização institucional, alguns elementos bloqueadores da criatividade são sinalizados, tais como: a falta de incentivo da escola em aprofundar-se sobre a criatividade mediante a formação continuada e em serviço dos seus profissionais; as normas rígidas do currículo e da gestão em atender as demandas do sistema educacional, que muitas vezes, vão à contramão de uma educação mais criativa e a burocracia oriunda da gestão escolar compreendem-se como elementos que poderão mais desfavorecer que favorecer o desenvolvimento da criatividade na escola.

Apesar de a escola evidenciar todos esses entraves no desenvolvimento desse potencial, é importante assinalar que, ainda assim, ela poderá corroborar para o favorecimento da criatividade, pois conforme Vygotsky (2001, p. 456):

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação

é tão inadmissível fora da vida quanto à combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital.

Após refletir sobre um conjunto de elementos que, na maioria dos casos, contribuem de forma significativa para a inibição do desenvolvimento da criatividade na escola tentaremos apontar alguns elementos considerados estimuladores da criatividade, embora, coadunamos com a perspectiva de Martínez (2003), quando destaca que elas são configuradoras da criatividade, mas não são determinantes, nem tampouco, assumem valores objetivos iguais em todos os sujeitos e contextos.

Para a autora supracitada, no que se refere à dimensão dos alunos, o contexto escolar deverá propiciar estratégias de aprendizagem que permitam os alunos elaborarem soluções inovadoras aos problemas pedagógicos nas várias áreas do conhecimento escolar.

Essas estratégias de aprendizagem criativa requerem do professor, dos demais profissionais da escola (coordenadores e gestores) e dos alunos, formas diversificadas de aprender a aprender os conhecimentos discutidos nesse contexto, sobretudo, capacidade de questioná-los com a capacidade de gerar novas ideias, novas alternativas de resolução de problemas.

No entanto, não basta apenas propiciar o aluno a encontrar soluções em um problema postos pelos professores em sala de aula, mas também propiciá-los a condição de encontrar os próprios problemas, como ressalta Martínez (1997, p. 54) na citação abaixo:

Fala-se da descoberta, e não unicamente da produção, para enfatizar um aspecto que consideramos de suma importância: a possibilidade que tem o sujeito não só de solucionar criativamente uma dificuldade já dada, mas também de encontrar um problema onde talvez outros não o vejam, o que constitui uma importante expressão de seu potencial criativo.

A possibilidade de produzir e gerar conhecimento, sobretudo, colocar o aluno como sujeito de sua aprendizagem e gerador de conhecimentos no contexto escolar necessita de uma habilidade bastante conhecida pelos educadores, mas não tão posta em prática, isto é, da capacidade de aprender a aprender. Essa habilidade consiste em um dos princípios da educação criativa, como afirma Martínez (1994, p. 4), “as atitudes e as ações criativas no processo de produção de conhecimento constituem a base para

aprender a aprender, tão valorizada hoje como competência profissional e consequentemente como um objetivo educacional importante”.

Para tanto, faz-se necessário que a escola se constitua também em um espaço de formação continuada na área da criatividade e de outras temáticas e que possibilitem os professores e os demais profissionais discutirem, aprenderem e proporem práticas educativas mais criativas. Assim, o primeiro passo é desmistificar diversas crenças a respeito do que é criatividade, como ela se forma e se desenvolve especificamente no contexto escolar.

Ressaltando a importância da escola como *locus* privilegiado para discutir a criatividade com seus profissionais e alunos e das especificidades de seu contexto concreto e social, Martínez (2002, p. 201) evidencia que “Não se pode esquecer que a ação criativa de alunos e professores se dá dentro de uma organização concreta que é a escola”.

Nesse sentido, são sinalizadas duas condições básicas em que a instituição escolar deverá atentar para desenvolver uma educação mais criativa: a primeira corresponde à clareza dos objetivos e metas a serem alcançadas em termos do ensino pautado na criatividade pela escola e a segunda refere-se à definição das estratégias que serão tomadas para superar tais objetivos e metas, portanto, os profissionais envolvidos nesse processo, no mínimo deverão dominar a referida temática em destaque. Essa urgência de proposição do ensino mais criativo é ressaltada por De La Torre (2005, p. 34):

A criatividade se socializa; deixa de ser um dom, uma capacidade pessoal para se converter em um bem social, uma riqueza coletiva. A criatividade está em saber utilizar 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 de qualidade de vida.

Tomando como base as discussões referentes à criatividade no contexto da escola, Martínez (1997, 2002, 2008) continua a pontuar algumas condições favorecedoras do desenvolvimento desse potencial nos alunos, levando-se sempre em consideração, as atividades, disciplinas e as áreas dos conhecimentos curriculares e as características pessoais específicas da criatividade como: a dimensão concreta da aprendizagem em favorecer a realização de perguntas problematizadoras e originais dos alunos; a percepção das lacunas e contradições contidas nos conhecimentos curriculares

vivenciados; a capacidade de elaborar respostas e propor alternativas de resolução de problemas de forma personalizada, individual, ainda que não ignoremos a socialização, a discussão em grupo nesse processo de aprendizagem e a capacidade de buscar novas informações para além do proposto pelos professores em sala de aula.

Como já citado, é difícil encontrar discursos entre educadores em que não coloque o aluno como centro e sujeito da aprendizagem, pelo menos em seus discursos, pois na prática não se tem tanta concretude de tal concepção. Nessa perspectiva contraditória entre o que dizem e o que fazem os professores em relação à figura do aluno como sujeito da aprendizagem, Martínez (2012, p. 93) nos esclarece que propiciar essa condição para o aluno no contexto escolar faz-se necessário destacar:

Que na conceituação geral do sujeito elaborada pelo autor, não apenas enfatiza-se o caráter ativo da pessoa nas atividades que desenvolve nos espaços sociais, mas, essencialmente, seus posicionamentos pessoais, confrontações e tensões perante o estabelecido, aspectos essenciais para compreender em que sentido destaca a condição de sujeito como expressa na aprendizagem criativa.

Entende-se, nessa perspectiva, que não é qualquer atividade que contribuirá para o desenvolvimento da criatividade do aluno mediante processos de ensino-aprendizagem que coloque o aluno como sujeito da aprendizagem, gerador de conhecimentos, e não apenas reproduzidor. A autora afirma que:

Mesmo com práticas pedagógicas não tradicionais, tais como a pedagogia de projetos, a organização de comunidades de aprendizagem, a aprendizagem por descobrimento, entre outras, afirmando-se lentamente no contexto escolar, o ensino tradicional ainda é dominante, ensino sustentado em uma concepção do aluno como objeto e não como sujeito de sua aprendizagem. (MARTINEZ, 2012b, p. 92).

Freire (2007) também critica essa visão reducionista do aluno como objeto da aprendizagem, apesar da maioria dos discursos dos educadores não afirmarem que o tratam dessa maneira em suas práticas educativas. Para o autor, a crítica maior recai sobre a pouca transcendência do aluno no processo de conhecer, ou seja, ele afirma que o aluno, geralmente, no máximo consegue produzir conhecimento, mas não consegue criar e elaborar suas próprias teorias, pois, “é impossível um estudo sério se quem estuda se coloca frente ao texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, ao qual atribuiria uma força mágica; se, se comporta passivamente, ‘domesticamente’, procurando somente memorizar as afirmações do autor” (FREIRE, 1979, p. 49). Logo

em seguida, o referido autor assinala o que significa na sua visão, o processo de estudar, e assim, se aproxima dos estudos que discutem a criatividade ao afirmar que “estudar é uma forma de reinventar, de reescrever, tarefa de sujeito e não de objeto”. (p. 49)

Corroborando com a atitude de sujeito da aprendizagem, e, conseqüentemente, necessitado de uma educação mais criativa que ponha o aluno em um confronto entre o que ele sabe e o que ele precisa saber, sobretudo, podendo elaborar o próprio conhecimento acerca do que está conhecendo, o que Martínez denomina de “sujeito no sentido do seu caráter gerador, de ruptura e de subversão/transcendência em relação ao dado” e González Rey (2007, p. 45) nos ajuda a compreender ainda mais o que eles denominam de sujeito da aprendizagem. Segundo o autor, o sujeito da aprendizagem significa:

A emergência do sujeito no processo de aprender passa necessariamente pelo compromisso reflexivo do autor, sendo ele responsável pelas ideias e construções desenvolvidas nesse processo. A construção do conhecimento passa por uma apropriação pessoal do que se aprende e pela recriação crítica e reflexiva do material docente, pelo aluno.

Nesse aspecto, em consonância com os autores citados acima, Llantada (1986, P. 53) propõe a mudança dos processos de ensino-aprendizagem para uma educação mais criativa pautada na resolução de problemas e afirma que “El nivel de dificultad de la situación problemática se caracteriza por el grado de generalización de aquello desconocido que debe ser descubierto y que constituye, a su vez, el eslabón inicial del proceso de asimilación”. Ou seja, um ensino para desenvolver a criatividade do sujeito deverá prepará-lo para adotar atitudes como essas apresentadas ao longo de sua formação, e não apenas reproduzi-las conforme o exposto pelos autores anteriores.

Com base nisso, isto é, na resolução de problemas que oportunizem os alunos a adotarem atitudes investigadoras e reflexivas, que tenham a capacidade de produzir e gerar conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagem, e não somente reproduzi-lo. Galperin (1980, 1989) referendando a necessidade de a escola propiciar a produção e geração de conhecimentos cita que o ensino possui três níveis distintos, mas complementares: nível reprodutivo, nível produtivo e nível criativo.

Compreende-se, portanto, que um dos objetivos da escola deverá ser o de propiciar a educação integral do sujeito, e essa integralidade perpassa, necessariamente, a materialização da expressão criativa que “se expressa a partir de complexas relações entre o sujeito e o contexto, em que o primeiro tem um caráter ativo e intencional que

lhe permite atuar a partir dos recursos subjetivos que possui, da representação que se faz da situação vivida e dos sentidos subjetivos que emergem na sua própria ação.” (MARTÍNEZ, 2008, p. 82).

Nesse âmbito, pretendemos afirmar que as atividades escolares para propiciarem um impacto na formação do alunado deverão estimular nos alunos as capacidades de se sentirem partícipes desse processo, principalmente pela construção dessas capacidades por meio da descoberta, do questionamento, de suas motivações e interesses, e, sobretudo, a elaboração individualizada da construção do conhecimento pelo aluno.

Nesses alunos, ‘ir além’, ‘gerar ideias sobre o aprendido’, ou ‘enxergar de uma outra forma’ não eram aspectos que caracterizavam sua forma de aprender. No entanto, na aprendizagem criativa, o aspecto ‘confrontador’, ‘subversivo’ do sujeito fica em evidência. Junto à personalização da informação e à reflexão própria sobre o que se estuda; o questionamento, a problematização e a geração de ideias que vão de uma ou outra forma além do dado, evidenciam-se como essenciais. É nesse sentido que a produção de novidade caracteriza o processo de aprender criativamente. (MARTÍNEZ, 2012, p. 94).

Porém, não é simples a tarefa de elaborar práticas educativas criativas. Elas deverão ter no mínimo, um sistema de comunicação eficaz, eficiente e interativo. A autora parte do pressuposto de que toda atividade tem por natureza a comunicabilidade, no entanto, não será qualquer forma de comunicação que auxiliará no desenvolvimento da criatividade. Assim sendo, a comunicação é extremamente importante assim como os conteúdos e as metodologias que têm o fito de estabelecer relações criativas nos processos de ensino-aprendizagem entre professores e alunos.

A identificação das barreiras que impedem o desenvolvimento da criatividade nos contextos específicos de cada escola constitui-se também em um elemento importante nas discussões sobre essa temática para Alencar e Fleith (2003b). Em se tratando da identificação dessas barreiras, Martínez (2002, p. 15) também cita que “a identificação de pontos fortes que a instituição educativa possui em termos de elementos favorecedores de níveis superiores de criatividade constitui uma estratégia sistêmica para dar saltos qualitativos nessa direção”.

Faz-se necessário, que no mínimo, eles compreendam o que é a criatividade e também reflitam quanto aos inúmeros conceitos e enfoques teóricos que assumem tal temática, sobretudo, como se formam e se desenvolvem a fim de que se possa, de fato, materializá-la em atividades na escola.

Inovar na desburocratização dos processos administrativos e pedagógicos sem perder a sua organização e assumir programas de formação para os profissionais se constituem em pontos de partidas para se inovar a escola. Todavia, inovar requer a atitude de curiosidade dos sujeitos, e assim, ela se torna uma capacidade relevante para os alunos adquirirem a atitude de questionamento e problematização do conhecimento escolar. A descrição dos principais fatores inibidores/estimuladores da criatividade na escola é de suma importância. Entretanto, mais importante, consiste em elencá-los com certa relatividade e inter-relação com outros fatores que também fazem parte da complexidade denominada criatividade devidamente contextualizado, nesse caso, ao contexto escolar.

2.1.1.1.3 A escola e a prática pedagógica como espaços de desenvolvimento da criatividade do aluno na perspectiva da educação integral

As discussões sobre a necessidade do ensino criativo e da escola como um espaço propiciador /inibidor da criatividade não é algo novo. Vygotsky (1990) já apontava a necessidade de a escolar tornar-se mais criativa. Galperin (1989) também discutia a respeito da função da escola em propiciar o desenvolvimento da criatividade do aluno, sendo que esse autor evidenciou em seus estudos o princípio “Aprendizagem criativa”, dessa forma, sistematizando etapas que seriam essenciais para o fomento do ensino mais criativo, embora, não chegasse a discutir com mais profundidade sobre a etapa ou dimensão do ensino criativo.

Autores como Alencar (1989), Martínez (1999), Wechsler e Nakano (2002, 2003, 2011), Amaral (2006, 2011), Torrance (2002), Cropley (1999), Fleith (2007), De La Torre (2003, 2005, 2007), Llantada (1986), também discutem práticas educativas que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

Para Galperin (1989), dentre seus princípios educativos, nos chama a atenção para o princípio da aprendizagem criativa. Nesse princípio, o referido autor enfatiza a necessidade de o ensino ultrapassar as dimensões reprodutivas e produtivas para a dimensão criativa. De acordo com Galperin (1989, p. 68) o ensino tem três dimensões:

A primeira é reprodutora porque reproduz de forma ativa o conhecimento e a experiência acumulada pela humanidade e que vem a compor o conteúdo escolar (objeto da atividade de aprendizagem). Na segunda, é produtiva

porque o conteúdo é assimilado no sentido da transformação desse objeto da atividade. A terceira é criativa, visto que a atividade transformadora produz novos objetos como produto da própria atividade.

Ensinar de forma criativa implica muitas mudanças na profissionalização e profissionalidade do educador na atualidade, isto é, tanto no que diz respeito à formação dos profissionais da educação quanto do próprio sistema educacional vigente a regular, de certa forma, as práticas pedagógicas instituídas nas escolas. Entretanto, na realidade escolar, atingir esse nível está cada vez mais difícil e essa dificuldade pode ser visualizada na citação abaixo escrita por Núñez (2010, p. 146) ao afirmar que:

A assimilação dos conteúdos, a apropriação de habilidades e hábitos, segundo modelo da cultura estabelecido nos conteúdos escolares, não garantem por si mesmos a *assimilação da atividade criativa do aluno* (grifo meu), embora o professor o familiarize com esse tipo de atividade. A informação e a compreensão por parte do aluno, nesse processo, não garante por si só a apropriação da atividade criativa.

Nessa perspectiva, ensinar exige não somente reproduzir e produzir conhecimento, mas sim, criar novas relações nesse processo de aprendizagem, para transcender o que está previamente selecionado pelo sistema educacional e com atitudes inovadoras em relação à produção do conhecimento escolar. Concordando com o papel ativo da escola e sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento integral do aluno, Luria (2005, p. 107) reflete que:

A escola, como a própria vida, é um poderoso fator formativo; seria um grave erro subestimar esta influência formativa e pensar que as ‘capacidades inatas’ determinam inevitavelmente o futuro da criança, e que as dificuldades que algumas encontram para aprender se devem a um baixo nível de “capacidades inatas”.

Ainda sobre o princípio da aprendizagem criativa, de acordo com Núñez (2010), tendo como embasamento teórico a Teoria da Ação de Galperin, a escola e seus profissionais deverão trabalhar pedagogicamente a formação de atividades criativas. Para desenvolver a capacidade criativa do aluno, Llantada (1986, p. 30) afirma que:

En el proceso docente, la independencia cognoscitiva se puede caracterizar como la capacidad intelectual del estudiante para escoger los elementos esenciales y secundarios en los objetos, fenómenos y procesos mediante su generalización. La independencia cognoscitiva se evalúa además, por la capacidad del individuo para aplicar convenientemente los conocimientos.

A autora ainda ressalta que a formação do pensamento criador dos estudantes consiste em uma tarefa complexa. A partir dessa visão que representa a docência voltada para a formação da capacidade criativa dos estudantes, faz-se necessário que os professores se aperfeiçoem permanentemente em relação ao planejamento, as metodologias utilizadas, o controle e a organização didática que propiciem a condição de os alunos aprenderem com alto grau de independência, de forma, a transitarem de um nível de intelectualidade crítico para o científico crítico.

Essa transição para o pensamento científico crítico faz toda a diferença nessas discussões, pois não basta o aluno saber o conhecimento científico, ele deverá também dominá-lo de maneira a construir, a indagar, a problematizar o referido conhecimento. Nesse contexto, Kostiuk (2005, p. 50) nos alerta que o professor e a escola são responsáveis pela formação integral do aluno e “a sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; resumindo, desenvolver ‘no todo’, as suas faculdades mentais”.

A escola, infelizmente, pouco vem avançando no sentido de contribuir para o fomento do desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno, mas o contrário, ela geralmente, sufoca tais capacidades com atividades excessivamente memorísticas. Nesse caso, dar condições de o aluno criar perpassa uma educação em que a resolução de problemas no ensino é crucial para o desenvolvimento da criatividade, conforme nos mostra Llantada (1986, p. 53):

La situación problemática tiene dos aspectos básicos: el conceptual y el motivacional. El primero refleja la propia contradicción. En cuanto al aspecto motivacional se puede decir que expresa la necesidad de salir de los límites del conocimiento a partir de elementos ya asimilados.

Outras características relativas à organização de atividades criativas na escola também deverão ser consideradas nessa discussão como a flexibilidade do pensamento, a promoção da formulação de situações-problema, a diversificação das soluções da situação-problema com originalidade, a promoção da realização de perguntas e questionamentos, a promoção da realização de atividades vinculadas às situações-problema, dentre outras características (NAKANO e WECHSLER, 2006).

Nesse âmbito, Vygotsky (2008, p. 73) ressalta que “se o meio ambiente não lhe faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de

novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso”.

Para a teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criatividade no contexto escolar vai além das condições concretas propiciadoras ou não do desenvolvimento e da aprendizagem que ocorrem nele, mas também depende invariavelmente da personalidade dos sujeitos que estão implicados nesse processo por meio de mobilizações dos recursos específicos da sua personalidade considerada criativa, como por exemplo, a *imaginação*, o *pensamento produtivo* e a *prática*.

Conforme Martinez (2006, p. 90), em relação à criatividade no ensino, afirma que:

A criatividade no processo de aprendizagem escolar implica em operações e estratégias que se caracterizam pela transferência personalizada dos conteúdos a serem aprendidos, processo no qual emergem sentidos subjetivos que de forma recursiva ‘alimentam’ o processo de aprender criativamente.

Esses são elementos que, além de contextualizar o desenvolvimento do processo criativo na escola, participam diretamente mesmo que de forma relativa para o seu desenvolvimento. O contexto escolar também deverá ser relativizado, pois ao mesmo tempo em que ele pode contribuir para inibir a criatividade (DE LA TORRE, 2003), ele também poderá de certa forma estimular o desenvolvimento da criatividade naquele espaço. No entanto, Martinez (2006, p. 90) pontua algumas características importantes quando se pensa em fomentar o ensino mais criativo como segue abaixo:

- configurações subjetivas do aluno construídas ao longo de sua história de vida;
- subjetividade social do espaço escolar;
- sentidos subjetivos que emergem na relação pedagógica em o próprio processo de aprender.

Para a referida autora, o processo educativo escolar, necessariamente, implica o trabalho do professor, na interação dos alunos, e articulados com a coordenação e gestão escolar, além do material didático, as metodologias, os processos de avaliação.

Esses elementos constituem-se nos elementos norteadores para o favorecimento/desfavorecimento de práticas educativas mais criativas. Para o surgimento de práticas que desenvolvam a criatividade do sujeito vários elementos participam desses processos.

Um dos principais motores para introduzir a mudança nas práticas educativas para práticas mais criativas refere-se à possibilidade de os educadores refletirem sobre suas crenças a respeito da criatividade. Sabe-se que elas não são os únicos fatores nesse contexto que impedem o surgimento de práticas educativas criativas, até porque, mediante suas crenças, elas poderão conduzir, por exemplo, o professor a favorecer/desfavorecer o desenvolvimento de tal potencialidade, mas por meio delas, pode-se descobrir o que pensam estes sujeitos e a partir dessa descoberta propiciar discussões e reflexões necessárias para eles repensarem os seus conceitos e práticas referentes a essa temática (BARCELOS, 2006; MARRERO, 1993,1994).

Sob esse enfoque, o professor constitui-se em peça-chave, embora, não seja o único responsável, ao se configurar como coordenador e organizador das distintas influências educativas e propiciadores de climas pedagógicos mais criativos nos processos de ensino-aprendizagem.

Formar em uma perspectiva da educação integral requer do professor, da escola e dos materiais e métodos didático-pedagógicos posturas diferentes das usuais nos espaços escolares, como: propiciar uma relação entre os alunos, entre alunos e professores e entre alunos e gestão escolar mais democrática, mais ativa, enfim, que todos esses atores se sintam pertencentes àquele espaço, e assim, construam coletivamente o percurso formativo. Essa postura mais aberta valorizará a capacidade do pensamento flexível do aluno sobre sua própria formação e sobre a importância da escola para o seu desenvolvimento enquanto sujeito histórico-cultural.

A condição de professor mediador e/ou facilitador da aprendizagem do aluno exige dele mesmo a ativação de abordagens que considerem os diversos pontos de vistas em relação a um problema, manter o diálogo como a base da atividade pedagógica, propiciar ao aluno o desenvolvimento de seu ponto de vista a partir de reflexões críticas sobre determinado conhecimento.

As práticas pedagógicas criativas requerem uma maior participação dos alunos, o estímulo ao diálogo e a característica de abertura e flexibilidade com vistas a não propagar respostas únicas, constituem-se também como elementos importantes para a materialização das atmosferas criativas (NÚÑEZ, GAUTHIER e RAMALHO, 2004).

Possibilitar discussões com perguntas criativas e reflexivas e ser sensível as oportunidade que os próprios alunos constroem como a expressão e exploração de atitudes inovadoras frente aos problemas, assim como respeitar os pontos de vistas dos

alunos e empregar um amplo repertório de estratégias de ensino inovadoras e criativas compreende as habilidades necessárias a um professor criativo e uma escola criativa. (ALENCAR e FLEITH, 2004).

Para tanto, faz-se necessário que o professor tenha uma postura de incitador, questionador e que viabilize a participação coletiva dos alunos na produção de conhecimento no contexto escolar. A criatividade docente segundo De La Torre (2007, p. 8):

Se manifiesta en la propuesta de objetivos didácticos, em las actividades de aprendizaje, en la evaluación, pero sobre todo en la *metodología utilizada*. La divergencia y pluralidad de ideas encuentran en el método un reto a su profesión, de igual modo que el paisaje provoca al artista, los volúmenes al escultor, los espacios al arquitecto, o lo desconocido al investigador. El profesor creativo recurre con frecuencia a estrategias variadas y motivantes, participativas, implicativas, de autoaprendizaje. Transmite la imagen de que es el propio alumno el que aprende por sí mismo y en su relación con los compañeros.

As reflexões de Galperin (1989) sobre as dimensões do ensino corroboram com as reflexões de Llantada (1986), Martínez (2000), Silva P. (2000), Freire (2007), Morejón (2006), Amaral (2006, 2011) que discutem sobre a necessidade da dimensão didática se reconstruir e incitar à motivação, à indagação, à cooperação, à reformulação de problemas, de ideias, de processos, de regras nos processos de ensino-aprendizagem no intuito de transcender o nível de ensino reprodutivo e alcançar as outras dimensões como a produtiva, sobretudo, a dimensão criativa do ensino.

O ambiente institucional promotor da criatividade deverá repensar a estrutura curricular oferecida pelas instituições de ensino, pois, na maioria dos casos, a escola constitui-se um espaço social que pouco favorece o desenvolvimento da criatividade como reflete Vygotsky (2009, p. 56):

Na velha escola promovia-se a atividade criadora das crianças em torno de temas de composição apresentado pelo professor, e fazia-se com que as crianças desenvolvessem por escrito esses temas ajustando-se o mais possível ao estilo literário dos mais velhos ou ao dos livros que lessem. Tais temas eram habitualmente estranhos à compreensão dos alunos, desligados da sua imaginação e dos seus sentimentos. Não se mostravam às crianças exemplos do modo como deviam escrever e só muito raramente o próprio trabalho se referia a um fim compreensível para as crianças, próximo delas ou ao seu alcance. Os pedagogos que assim procediam orientavam mal a criação literária da criança, matavam a sua beleza natural, os traços peculiares e o

brilho da linguagem infantil, obstaculizavam o domínio da linguagem escrita como meio de exprimir as suas ideias, os seus sentimentos.

O que se depreende das reflexões abstraídas pelo autor acima é que a escola, apesar de se configurar mais por práticas pedagógicas que pouco auxilia o desenvolvimento da criatividade do alunado, ao mesmo tempo, diferentemente do que muitos pensam somente como um espaço que “mata” e “atrofia” a criatividade do aluno, também poderá se constituir um espaço interessante para o desenvolvimento dessa potencialidade, desde que reconheça a criatividade como uma meta educacional a ser alcançada.

Com o intuito de sintetizar a complexidade da criatividade aqui exposto, a seguir apresentamos um quadro teórico construído com base no que foi discutido ao longo desse capítulo. O referido quadro, além de sintetizar o domínio da criatividade e seus subdomínios explicitados, constituiu-se também em uma estratégia teórico-metodológica para a construção dos enunciados do nosso questionário.

Figura 1 – Quadro teórico sobre a criatividade para a perspectiva Histórico-Cultural e outras teorias.

CRIATIVIDADE				
TEORIAS DA CRIATIVIDADE		TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIATIVIDADE		
Autores	Aspectos conceituais sobre a criatividade.	Autores	Aspectos conceituais sobre a criatividade.	ASPECTOS CONCEITUAIS COMUNS DA CRIATIVIDADE PARA TODAS AS TEORIAS.
J. P. Guilford	Produção de algo novo bem como resolução de problemas que exijam do pensamento humano diversas capacidades como: sensibilidade aos problemas, fluidez, flexibilidade, originalidade, redefinição e elaboração.	Vygotsky	Toda atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que cria novas imagens, novas ações.	Produção de algo novo é útil a determinado campo social.
G. Taylor	Produção de ideias novas e valorativas, simultaneamente.	Llantada	Compreensão dos melhores tipos de solução de problemas combinando os métodos já conhecidos de solução com um novo mais adequado.	A criatividade se processa a partir das informações já conhecidas.
Z.J. Grinberg	Processo de conclusões novas e resolução de problemas de uma forma original (capacidade do cérebro humano).	Vygotsky	Produto da atividade criadora, ou uma determinada organização do pensamento ou dos sentimentos que atue e esteja presente no próprio homem.	Sensibilidade para descobrir problemas.
P. Torrance	Sensibilização aos problemas, deficiências e/ou lacunas nos conhecimentos e identificação de dificuldades, de soluções com o intuito de modificá-las e comunicá-las à sociedade.	Martínez	Potencial humano integrado por componentes cognoscitivos, afetivos, intelectuais e volitivos que gera ideias e as comunica, transcendendo em determinados momentos, as limitações do contexto histórico concreto presente.	Fenômeno decorrente da interação entre indivíduo, domínio e campo.

TEORIAS DA CRIATIVIDADE		TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIATIVIDADE		
Autores	Aspectos conceituais sobre a criatividade.	Autores	Aspectos conceituais sobre a criatividade.	ASPECTOS CONCEITUAIS COMUNS DA CRIATIVIDADE PARA TODAS AS TEORIAS.
J. Sternberg	Atributos psicológicos dos sujeitos relacionados diretamente à inteligência humana.	Martínez	Produção de algo novo pelo interjogo de configurações subjetivas constituídas pelo sujeito no percurso da sua própria condição de sujeito histórico e concreto.	Capacidade para resolver problemas.
Amabile	Produção de algo novo ou resposta de forma diferente a um dado problema que seja útil a um determinado campo social.	Yaroshevskii	Atividade individual/social do sujeito que gera um produto novo e original.	Capacidade inerente ao ser humano.
Henri Poincaré	Resolução de problemas com regularidade e a elaboração de produtos ou definição de questões novas em um determinado campo de conhecimento, tendo o “novo” como princípio dessas resoluções ou elaborações.	Martínez	Processo complexo da subjetividade humana que se expressa na produção de algo que é considerado, ao mesmo tempo, novo e valioso em determinado campo da ação humana.	Capacidade de gerar novos questionamentos e/ou soluções em um determinado campo do conhecimento.
Csikszentmihalyi	Fenômeno que decorre da interação entre o indivíduo, o domínio e o campo.	Amaral	A criatividade é privilégio do ser humano e representa uma condição vital para a existência humana.	Potencialidade humana que utiliza diversas capacidades como: flexibilidade, originalidade e fluidez do pensamento.
Runco	Expressão de intenções e de motivações do sujeito para transformar o mundo objetivo por meio de interpretações originais, juntamente com a habilidade de decisão de quando isso é útil ou quando não é útil à sociedade.	Vygotsky	A criatividade não é um patrimônio, apenas de poucos eleitos, dos gênios e talentosos, pois ela não existe unicamente onde se criam grandes obras históricas, mas também onde quer que o homem imagine, combine, transforme e crie algo novo, por pequeno que seja em comparação com a obra dos gênios.	

TEORIAS DA CRIATIVIDADE		TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIATIVIDADE		
Autores	Características da personalidade criativa.	Autores	Características da personalidade criativa.	CARACTERÍSTICAS COMUNS DA PERSONALIDADE CRIATIVA.
J. P. Guilford	Fluência no pensamento (habilidade do sujeito em gerar um grande número relativo de ideias).	Leontiev	Capacidade de resolução dos homens diante da realidade, diferindo-se dos animais, nesse aspecto.	Pensamento flexível.
J. P. Guilford	Flexibilidade de pensamento (capacidade do sujeito em mudar sua forma de pensar em relação a uma determinada interpretação ou no uso de algo).	Martínez	Aprende e transforma os conteúdos apreendidos de forma personalizada.	Pensamento convergente divergente
J. P. Guilford	Originalidade (capacidade do sujeito em elaborar novas ideias, novos produtos, encontrar lacunas no conhecimento).	Martínez	Lida bem com situações-problemas ou situações que proponham a desvelar lacunas e contradições no conhecimento escolar.	Originalidade.
J. P. Guilford	Redefinição ou reelaboração (capacidade do sujeito em reinventar a partir do já existente, em mudar as informações preexistentes).	Amaral	Busca ativamente as informações através de reflexões.	Maior abertura à experiência.
J. P. Guilford	Pensamento divergente (capacidade do sujeito em combinar e relacionar os conhecimentos já instaurados, e a partir desse processo, criar novos conhecimentos).	Martínez	Consciência de regulação do próprio processo de construção do conhecimento de forma criativa.	Auto-confiança.
MacKinon	Maior abertura à experiência.	Amaral	Caráter proativo e intencional em seu percurso de aprendizagem escolar.	Interesse para buscar o novo.
Alencar	Imaginação aguçada.	LLantada	Independência cognoscitiva.	Alto grau de motivação.
MacKinon	Maior tolerância á ambiguidade.	Vygotsky	Sentimento de inadequação/inadaptação do sujeito diante de uma determinada situação.	Interesses não convencionais.
Alencar	Maior persistência e dedicação às atividades realizadas, e no âmbito escolar, as atividades escolares diversas.	Amaral	Autonomia e independência em seu processo de aprender e construir conhecimentos.	Tendência à mudança de concepções.

TEORIAS DA CRIATIVIDADE		TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIATIVIDADE		
Autores	Características da personalidade criativa.	Autores	Características da personalidade criativa.	CARACTERÍSTICAS COMUNS DA PERSONALIDADE CRIATIVA.
P. Torrance	Resistência ao fechamento; perspectiva Incomum.	Martínez e González Rey	Disposição maior para se dedicar ao estudo ou ao que está se propondo a fazer.	
Nakano	Tendência maior para a mudança.	Martínez	Postura subversiva, de ruptura e de transcendência em relação ao conteúdo proposto em sala de aula.	
		Freire	Alto grau de curiosidade.	
Autores	Elementos que inibem a criatividade dos estudantes na escola.	Autores	Elementos que inibem a criatividade dos estudantes na escola.	Elementos comuns que inibem a criatividade dos estudantes na escola.
Alencar e Fleith	Concepção de que para cada problema existe apenas uma resposta correta nos sistemas avaliativos, permitindo aos alunos, apenas uma única resposta.	Vygotsky	Falta de escuta dos professores em relação aos alunos nos processos de ensino-aprendizagem.	Os professores, geralmente, não oportunizam aos seus alunos, o diálogo a respeito do que está sendo aprendido e do por que é aprendido.
Figuerola	O medo do aluno em assumir comportamentos “diferentes” daqueles considerados pelos educadores como “padrões” (obediente respeitoso e disciplinado, por exemplo).	Vygotsky	Ensino excessivamente reprodutivo que não oportuniza, geralmente, o aluno a agir de forma criativa.	Ensino com ênfase na reprodução e memorização do conhecimento.
Figuerola	Intolerância dos professores em relação à conduta lúdica que concebe mais liberdade aos alunos nos processos de ensino-aprendizagem.	Vygotsky	A concepção dos professores sobre o aluno como objeto e não como sujeito no processo de aprendizagem escolar.	A escola, geralmente, inibe o desenvolvimento da criatividade do aluno.

TEORIAS DA CRIATIVIDADE		TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIATIVIDADE		
Autores	Elementos que inibem a criatividade dos estudantes na escola.	Autores	Elementos que inibem a criatividade dos estudantes na escola.	Elementos comuns que inibem a criatividade dos estudantes na escola.
Alencar	A escola pouco atrativa e, muitas vezes, despreparada para inovar nas práticas educativas.	Freire	Conteúdos curriculares desarticulados das realidades histórico-culturais dos alunos.	O comportamento criativo percebido pela maioria dos professores como “anormal”, indisciplinado e transgressor das normas disciplinares e institucionais.
Alencar e Fleith	Predominância no contexto escolar, da concepção de criatividade como um dom, um privilégio de poucos eleitos, presentes apenas em grandes gênios e artistas.	Freire	Ensino meramente reprodutivo e opressor da criatividade do aluno.	Uma educação voltada, excessivamente para o passado.
Alencar	Desarticulação entre professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares no fomento à concepção e implementação de um ensino mais criativo.	Vygotsky	Práticas pedagógicas que sufocam a imaginação do aluno no processo da aprendizagem escolar.	Sistemas avaliativos que, na maioria das vezes, não possibilita o exercício da reflexão, da imaginação, da resposta elaborada com maior liberdade pelo aluno.
Figuerola	O comportamento criativo visto como “anormal”, “diferente”, “indisciplinado”.	Vygotsky	Visão em que somente a disciplina de Arte seria a responsável por desenvolver a criatividade do aluno, sendo, as demais disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e lógico.	O potencial criativo do aluno, normalmente, é subestimado pelos professores.
Alencar e Fleith	Uma educação excessivamente voltada para o passado, com uma ênfase na reprodução e memorização do conteúdo escolar.	Vygotsky	Dicotomia entre Ciência e Arte no contexto escolar como se a criatividade se constituísse em um fenômeno oriundo apenas da dimensão irracional, ilógica.	Aprendizagem que não leva tanto em consideração a importância do autoconhecimento do aluno nesse processo.

TEORIAS DA CRIATIVIDADE		TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIATIVIDADE		
Autores	Elementos que inibem a criatividade dos estudantes na escola.	Autores	Elementos que inibem a criatividade dos estudantes na escola.	Elementos comuns que inibem a criatividade dos estudantes na escola.
Alencar e Fleith	A escola desconsidera a imaginação e a fantasia dos alunos nos processos educativos.	Vygotsky	Comodismo dos educadores em virtude da visão de que a escola somente atrofia a criatividade do aluno.	
Alencar	Os professores, geralmente, subestimam o potencial criativo dos alunos nos processos pedagógicos.	Llantada	Concepção de que para o desenvolvimento da criatividade, a dimensão reprodutiva dos processos de ensino-aprendizagem não é necessária.	
Alencar e Rodrigues	Cultivo da obediência, da passividade, da dependência do aluno como um perfil do aluno ideal pela escola.	Martínez	Falta de discussões sistemáticas sobre a criatividade entre os profissionais na escola (professores, coordenadores pedagógicos, gestores e os alunos).	
Alencar e Fleith	Aprendizagem voltada marcadamente para o mundo exterior, pouco contribuindo para o autoconhecimento do aluno no percurso de sua formação escolar.	Martínez	O erro não considerado pela maioria dos professores como etapa do processo de aprender.	
		Martínez	Imprecisão conceitual dos professores sobre o que significa criatividade e em como desenvolvê-la no contexto escolar.	

TEORIAS DA CRIATIVIDADE		TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIATIVIDADE		
Autores	Elementos que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.	Autores	Elementos que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.	Elementos comuns que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.
Torrance	Estratégias escolares que oportunizem condições ao aluno a desenvolver seu potencial criativo estimulando-os a formularem perguntas e ideias diversas a respeito de um determinado tema ou conteúdo.	Martínez	Estratégias de aprendizagem que permitam os alunos a elaborar soluções inovadoras em diversas áreas do conhecimento escolar, e não somente, na área do ensino de arte.	A postura do professor como mediador e facilitador do desenvolvimento da criatividade do aluno nos processos de ensino-aprendizagem.
Alencar e Fleith	Estratégias que promovam o envolvimento, a motivação e a determinação do aluno no seu processo de aprendizagem.	Martínez	Clareza dos objetivos e metas educacionais pelos profissionais na escola que abordem a criatividade como princípio pedagógico da formação integral do aluno.	Práticas pedagógicas que trabalhem com uma diversidade de materiais, recursos e metodologias que auxiliem no fomento do potencial criativo do aluno.
Torrance	Práticas pedagógicas que valorizem o pensamento criativo do aluno.	Llantada	A resolução de problemas como princípio pedagógico o ensino.	Sistemas avaliativos que ofereçam a condição de os alunos também se auto-avaliarem.
Morejón	Processos de ensino-aprendizagem que privilegiem o aluno a aprender de forma mais lúdica.	Vygotsky	A escola conceber também o aluno como autor da construção do conhecimento produzido nesse contexto.	Flexibilização do currículo escolar, de modo a implementar a interdisciplinaridade entre as disciplinas.
Torrance	Práticas pedagógicas que possibilitem os alunos, informações sobre o processo criativo no intuito de eles aprenderem a lidar com seu potencial criativo.	Martinez	Práticas pedagógicas que fomentem a elaboração do conhecimento pelo aluno de forma individualizada.	Práticas pedagógicas que utilizem diversas metodologias.
Nakano	Aulas que utilizem uma diversidade de materiais e sob diferentes condições.	Alencar e Fleith	Estratégias avaliativas que evitem a ênfase na avaliação que não oportuniza ao aluno. o seu posicionamento ao elaborar suas respostas.	Práticas pedagógicas em que o lúdico se constitua como um dos guias no processo de aquisição da aprendizagem pelo aluno.

TEORIAS DA CRIATIVIDADE		TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIATIVIDADE		
Autores	Elementos que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.	Autores	Elementos que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.	Elementos comuns que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.
Cropley	Processos pedagógicos que promovam a auto-avaliação dos estudantes.	Galperin	Práticas pedagógicas que vão além das dimensões reprodutivas e produtivas do conhecimento para contemplar o ensino na dimensão criativa.	Elaboração e implementação de uma rede de discussões a respeito da criatividade com os profissionais que atuam diretamente na formação escolar do aluno.
Cropley	Abordagens metodológicas que contemplem os aspectos pessoais, sociais, emocionais, motivacionais da criatividade.	Núñez	Práticas pedagógicas que favoreçam o aluno a assimilar os conteúdos, a se apropriar de determinadas habilidades e hábitos a partir da criação de novas relações.	
Alencar; Csikszentmihalyi	O professor passar mais tempo com o aluno do que o necessário; Interação e compartilhamento de experiências relacionadas ao conteúdo ministrado e apresentar informações significativas, atualizadas e conectadas entre si aos alunos.	Luria	Discussão em coletivamente na escola sobre a ideia de que as “capacidades inatas” determinam o futuro do sujeito e suas dificuldades de aprendizagem referem-se, apenas a um baixo nível dessas capacidades.	
Fleith	Um currículo que oportunize o aluno a usar sua imaginação, projetar o futuro e saber analisar uma situação sob diferentes perspectivas teóricas.	Núñez	Espaços formativos que discutam sobre as crenças dos professores a respeito da criatividade e auxiliem na transição dessas teorias para as teorias explícitas.	
De La Torre	Práticas pedagógicas que privilegiem os alunos a prenderem pela motivação e participação.	Martínez	Atmosferas criativas que tenham como cerne a formação integral do sujeito, levando-se em consideração o aluno enquanto sujeito da aprendizagem e as condições concretas dessa aprendizagem.	

TEORIAS DA CRIATIVIDADE		TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIATIVIDADE		
Autores	Elementos que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.	Autores	Elementos que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.	Elementos comuns que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.
Alencar e Fleith	Sistemas avaliativos que oportunizem os alunos a problematizar, a questionar, a encontrar diversas soluções aos questionamentos das provas.	Freire	Processos de ensino-aprendizagem que possibilitem o questionamento e a problematização da informação pelos professores, alunos e equipe gestora.	
Torre	Reconhecimento da criatividade como parte da política educacional, institucional e da formação integral da personalidade do aluno.	Martínez	Espaços de aprendizagem que utilizem recursos didático-pedagógicos que favoreçam a criatividade e a inovação pedagógica.	
Morejón	Clima criativo na escola em rede que transcenda as salas de aulas, e leve em consideração todos os setores e profissionais que atuam na escola.	Martínez	A condição de os professores identificarem os principais estímulos em relação ao desenvolvimento do potencial criativo em suas ações educativas na escola.	
Morejón	Superar a ideia dos educadores de que o aluno que está aprendendo é aquele que está bem informado, mas que não consegue problematizar o próprio conhecimento que está sendo construído e criando.	Martínez e González Rey	Concepção de que os alunos criativos nem sempre aprendem de forma criativa, pois quando os conteúdos não lhes interessam muito, suas compreensões serão meramente compreensivas.	
Alencar e Fleith; Nakano e Wechsler	Atuação coletiva de Professores, coordenadores e gestores escolares em prol do fomento de processos educativos mais criativos.	Martínez e González Rey	Compreensão dos professores de que os alunos criativos se diferenciam dos demais alunos por meio do tempo dedicado ao estudo e as estratégias utilizadas em sua aprendizagem.	

TEORIAS DA CRIATIVIDADE		TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIATIVIDADE		
Autores	Elementos que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.	Autores	Elementos que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.	Elementos comuns que estimulam a criatividade dos estudantes na escola.
		Martínez e González Rey	Percepção de que o aluno criativo apresenta um maior poder de autorregulação, de maior controle e consciência no seu processo de aprendizagem.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Após a síntese mostrada no quadro teórico anterior e se fundamentando nela, selecionamos as definições de criatividade, as características do sujeito criativo e dos elementos que poderão inibir e/ou estimular a criatividade para a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky no intuito de contextualizarmos a criatividade nessa perspectiva. Esse quadro nos permitiu também refletir sobre tal temática com mais profundidade à luz dessa perspectiva teórica, sobretudo, definir os subdomínios da temática citada e, conseqüentemente, os enunciados que comporiam o nosso questionário.

Figura 2 – Quadro teórico sobre a criatividade e seus subdomínios segundo a perspectiva Histórico-Cultural.

CRIATIVIDADE	
a) SUBDOMÍNIO – DEFINIÇÃO DE CRIATIVIDADE	
1)	A criatividade é tudo que transcende o quadro da rotina e gera, por mínimo que seja uma novidade.
2)	Atividade que expressa a unidade do previsto e o não previsto, pois o novo surge como resultado da articulação das dimensões conscientes e inconscientes do sujeito
3)	A criatividade compreende uma relação intrínseca entre a fantasia e as experiências histórico-culturais vividas pelo sujeito.
4)	A criatividade não é uma capacidade apenas dos considerados gênios, mas sim, de todos os sujeitos, desde que imagine, combine, transforme e crie algo novo, por mínimo que seja.
5)	A criatividade é sempre uma expressão do sujeito histórico e concreto.
6)	Função do sujeito que produz novidade e valor, a partir de configurações subjetivas constituídas em sua história de vida e as características da situação social em que está imerso.
7)	A criatividade é resultado das relações entre elementos da realidade e as experiências anteriores do homem.
8)	A criatividade é um processo plurideterminado por fatores históricos, econômicos, socioculturais, ideológicos e subjetivos.
9)	A criatividade é um processo que implica formação integral da personalidade, envolvendo aspectos sociais, culturais e históricos.
10)	Expressão da subjetividade como uma habilidade não inata ao ser humano, mas sim, adquirida ao longo de suas experiências histórico-culturais.
11)	A criatividade implica sentimento de inadaptação, sendo este, a fonte de necessidades e motivações do sujeito no mundo para criar.
12)	Capacidade que o sujeito tem de transformar as informações que ele adquire em contextos históricos concretos de forma personalizada.
13)	A criatividade é a negação de toda arbitrariedade e está intimamente ligada com as necessidades históricas dos sujeitos e o desenvolvimento de todas as suas capacidades.
14)	A criatividade na aprendizagem implica em operações e estratégias que o propiciem o aluno a transformar de forma personalizada os conteúdos aprendidos.
15)	A criatividade é um privilégio dos seres humanos.
16)	A criatividade vai se desenvolvendo de acordo com o acúmulo das experiências dos sujeitos e é mais desenvolvida na fase adulta que na fase da infância.
17)	A criatividade é um processo de base motivacional que somente acontecerá se o sujeito se envolver efetivamente no processo.
18)	Apresenta aspectos de originalidade em suas ações, não necessariamente relativa aos grandes impactos sociais.
19)	O sujeito se sente como autor do próprio processo criativo.

CRIATIVIDADE	
b) SUDOMÍNIO – CARACTERÍSTICAS DA PESSOA CRIATIVA	
20)	Apresenta uma imaginação e fantasia aguçadas, baseadas nas suas experiências anteriores, históricas e concretas.
21)	Alto grau de sentimento de inadequação, de vontade para mudar algo.
22)	Sentimento de projeção para o futuro.
23)	Alto grau de domínio, em relação a um determinado campo do conhecimento e processo de elaboração do ato criativo.
24)	Bastante disposição para penetrar na essência dos fenômenos estudados e a utilizar novos procedimentos para eliminar as dificuldades e introduzir novos elementos nos métodos para realizar as tarefas docentes.
25)	Favorecimento de diversas capacidades cognitivas ao lidar com situações-problema ou para desvelar lacunas e contradições na geração de conhecimentos.
26)	O aluno como próprio sujeito da aprendizagem.
27)	Alto grau de motivação para aprender, e quando o conteúdo ou a forma de ensinar não lhes são significativos, utilizam-se da aprendizagem meramente compreensiva para a aquisição de determinado conhecimento.
28)	Alto grau de disposição para o estudo e para cumprir suas metas.
29)	Necessidade de questionar, de problematizar, de gerar conhecimentos diante do que está aprendendo.
30)	Maior controle sobre o processo de sua aprendizagem.
31)	Capacidade de refletir sobre o seu papel ativo na aprendizagem.
32)	O sujeito/aluno pode apresentar um conjunto de características específicas à criatividade distintas de outros em um processo criativo.
33)	O aluno criativo prefere ir além do proposto pelos professores em sala de aula.
34)	O aluno criativo não apresenta o mesmo potencial de criatividade em todas as disciplinas.
35)	O aluno criativo pode ser introvertido ou extrovertido no processo de aprendizagem.
c) SUDOMÍNIO – ELEMENTOS QUE INIBEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA	
36)	Visão limitada dos educadores sobre a escola em somente atrofiar, inibir, desestimular a criatividade do aluno.
37)	A concepção dos professores sobre o aluno como objeto e não como sujeito no processo de aprendizagem escolar.
38)	Visão em que somente a disciplina de Arte é a responsável por desenvolver a criatividade do aluno e as demais disciplinas são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e lógico.
39)	Dicotomia entre Ciência e Arte no contexto escolar como se a criatividade se constituísse em um fenômeno oriundo apenas da dimensão irracional.
40)	Concepção dicotômica entre imaginação e razão no contexto da aprendizagem escolar.
41)	Concepção dos educadores de que para ensinar de forma criativa se faz necessária exclusão das etapas de aprendizagem pela memorização e reprodução nos processos de ensino-aprendizagem escolar.
42)	Incompreensão da escola como uma ferramenta indispensável para provocar a inovação educativa.
43)	Crença no erro como algo nocivo, e que deverá ser banido no processo de aprendizagem significativa do aluno no contexto escolar.
44)	Falta de clareza do que significa criatividade e de como ela se desenvolve em diferentes perspectivas, inclusive, a visão histórica e cultural.
45)	Frustração e desmotivação dos professores em relação à sua própria profissão.
46)	Pouca resiliência por parte dos professores para lidar com os desafios e conflitos do cotidiano escolar.
47)	Falta de orientação teórica e pedagógica aos professores sobre a criatividade.
48)	Falta de autonomia do professor para tomar algumas decisões importantes relativas à aprendizagem escolar do aluno.
49)	Concepção do “novo” pela sociedade e pela escola apenas como um produto acabado.
50)	A compreensão dos educadores de que quanto mais o sujeito se desenvolve e amadurece em termos de idade, menos o potencial criativo dele evolui.

CRIATIVIDADE	
c) SUDOMÍNIO – ELEMENTOS QUE INIBEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA	
51)	Não considerar a inter-relação entre o sujeito, o espaço escolar e as relações pedagógicas no desenvolvimento da sua criatividade.
d) SUBDOMÍNIO - ELEMENTOS QUE FAVORECEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA	
52)	Clareza dos objetivos e metas educacionais pelos profissionais da escola, tendo a criatividade como foco desses objetivos e metas.
53)	Fomento do questionamento, da pergunta, da problematização, da produção de conhecimento pelo aluno, e não somente a reprodução em seu processo formativo.
54)	Ensino por resoluções de problemas como princípio pedagógico da escola.
55)	Os professores não somente compreenderem os alunos como sujeitos da aprendizagem, mas também oportuniza-los a serem autores dessa aprendizagem.
56)	Favorecimento do aluno, a condição de decidir também o que deseja aprender.
57)	Permissão ao aluno a construir de forma personalizada o conhecimento no contexto escolar.
58)	Estratégias pedagógicas e procedimentos avaliativos que permitam o aluno a formular suas respostas de forma problematizadora, criativa e inovadora.
59)	Visão do aluno como sujeito de sua aprendizagem.
60)	Compreensão de que os elementos considerados favorecedores e/ou inibidores da criatividade são relativos, dependendo, necessariamente, da relação entre o sujeito aprendente, as práticas pedagógicas e o papel que assume a escola no desenvolvimento dessa capacidade.
61)	Valorização das ações criativas dos seus profissionais.
62)	Formação do aluno na perspectiva integral de sua personalidade.
63)	Condição do aluno a descobrir, não somente, as soluções criativas, mas, também elaborar questionamentos de forma criativa.
64)	Compreensão da escola como um espaço de desenvolvimento pessoal do aluno.
65)	Respeito aos alunos e os seus potenciais criativos em determinadas áreas do conhecimento curricular, e não exigir que eles sejam criativos em todas as disciplinas.
66)	Compreensão da aprendizagem criativa se o aluno tiver motivado o suficiente para aprender.
67)	Não conceber um perfil criativo como único e universal a todos os sujeitos.
68)	Reconhecimento de que a criatividade não cessa na fase adulta, nas sim, aumenta de acordo com as experiências históricas e culturais vividas pelos sujeitos. Desse modo, quanto mais experiente, mais chances terá o sujeito de desenvolver seu potencial criativo.
e) SUBDOMÍNIO – PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE FAVORECEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA	
69)	Estratégias educativas que oportunizem o aluno a aprender a partir da motivação e da participação ativa.
70)	Desenvolvimento da criatividade do aluno por meio de práticas educativas que extrapolem as dimensões reprodutivas e produtivas do conhecimento para alcançar a dimensão criativa do ensino.
71)	Formas de assimilação e apropriação de habilidades de forma criativa que tomem como base a criação de novas relações.
72)	Práticas que não se orientem pela criatividade como inata ao sujeito, mas sim, construída de acordo com as relações histórico-culturais que o sujeito estabelece ao longo de sua vida.
73)	Discussões na escola sobre o potencial criativo não se esgotar após a fase infantil, mas o contrário se perdura por toda a vida do sujeito.
74)	Espaços formativos para os educadores discutirem e refletirem sobre suas teorias implícitas em relação à criatividade e como transitar dessa dimensão implícita para a dimensão explícita.
75)	Espaços de formação e reflexão em torno das principais barreiras/obstáculos que impedem de os professores efetivarem práticas pedagógicas mais criativas com seus alunos.
76)	Compreensão do aluno como próprio sujeito criador do processo de aprendizagem no contexto escolar.
77)	Reconhecimento e valorização das ações e atitudes criativas de seus profissionais e alunos.

CRIATIVIDADE	
e) SUBDOMÍNIO – PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE FAVORECEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA	
78)	Reflexões, juntamente com os educadores, a respeito do desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas.
79)	Planejamento escolar dos educadores que discutam e reflitam sobre práticas fomentadoras do ensino criativo.
80)	Identificação dos principais fatores que estimulam o desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas.
81)	Compreensão dos alunos criativos em relação à aprendizagem de forma criativa quando os conteúdos lhes são significativos.
82)	Identificação do maior tempo dedicado ao estudo e as estratégias específicas utilizadas pelos alunos em seu processo criativo no âmbito escolar.
83)	Compreensão de que o aluno criativo apresenta um maior poder de controle e consciência no seu processo de aprendizagem.
84)	Compreensão de que os alunos considerados criativos são, muitas vezes, mais autônomos no gerenciamento das dificuldades encontradas de forma individual/social na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Este quadro é fruto da análise realizada sobre a criatividade discutida nesse capítulo, e descreve as principais características da criatividade na perspectiva teórica Histórico-Cultural postulada inicialmente por Vygotsky e seguida por autores atuais importantes como Martinez, Llantada, Amaral etc.. O referido quadro, inicialmente, nos revelou algumas das características relevantes a respeito da criatividade, discutidas pelos supracitados autores e se desvela na qualidade de referência para a proposição dos enunciados do nosso questionário como instrumento de coleta de dados da pesquisa.

Nesse quadro, acabamos construindo 85 enunciados sobre a criatividade, de acordo com as categorias estruturantes: definição de criatividade, características do aluno criativo, os fatores que inibem e/ou favorecem a criatividade dos alunos na escola e as práticas educativas que favorecem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes na escola. Podemos assim concluir que esses quadros teóricos foram de suma importância para o aprofundamento sobre a filiação teórica assumida como também para a construção dos enunciados do referido questionário.

3 CRENÇAS DOCENTES, CONHECIMENTO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O objetivo deste capítulo consiste em discutir o papel das crenças e suas influências nas atividades dos professores e como elemento do conhecimento profissional para compreendermos a profissionalização do professor e, assim, como promover mudanças nas crenças docentes acerca da criatividade dos estudantes na escola dentro do PROEMI.

Para tanto, tal discussão será feita com base nas crenças educacionais dos professores no desenvolvimento do seu exercício profissional e tendo como fundamentação teórica o Paradigma do Pensamento do Professor - PPP (GARCÍA, 2007, 2009) e o Paradigma Emergente de Formação – PEF (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004).

Para as discussões sobre as crenças educacionais e o conhecimento profissional dialogaremos com autores de renome nacional e internacional na referida área como, Dewey (1972), Rokeach (1981), Borg (2003), Ângulo (1988), Pajares (1992), Johnson (1994, 2002), Barcelos (2000, 2004, 2006, 2007, 2008), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Porlán, García e Pozo (1997a, 1998), Porlán (1989), Dufva (2003), Filho (2002), Araújo (2004), dentre outros autores.

No campo da educação, mais especificamente na formação e atuação docente, reconhece-se a importância de se discutir acerca do sistema de crenças dos seus profissionais, e principalmente de identificar os tipos de crenças mais recorrentes que permeiam a vida profissional deles em relação às especificidades de sua profissão (BARCELOS, 2004; PAJARES, 1992). No nosso caso, refletiremos sobre as crenças docentes sobre a criatividade dos estudantes em sua aprendizagem.

3.1 CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

As discussões sobre o conhecimento profissional do professor e a profissionalização não se constituem novidade no campo das investigações científicas atuais em que o ensino e/ou a prática de ensino do docente se configurem como objeto de reflexões sobre os próprios professores.

Adotamos a denominação prática de ensino segundo os critérios e complexidade do conceito elaborado por Filho (2002) que afirma que tal denominação deverá abarcar não somente o ensino propriamente dito, mas também, o planejamento de aulas, a produção de materiais de ensino e a avaliação, constituindo-se assim, como um conjunto de atividades profissionais docentes que envolvem o ato de ensinar. Nessa linha de raciocínio, a prática de ensino não deverá se restringir ao campo da sala de aula, uma vez que esse contexto é muito mais amplo conforme Borg (2005, p. 94):

As práticas dos professores também são moldadas pelas realidades psicológicas, sociais e ambientais da escola e da sala de aula esses fatores incluem os pais, exigências dos diretores, a escola, a sociedade, o currículo, sala de aula e instalação da escola e políticas da escola, colegas, exames padronizados, e a disponibilidade dos recursos.

Faz-se necessário destacar a visão que fundamenta a nossa perspectiva teórica a respeito do conhecimento profissional docente, e nesse sentido, adotamos a configuração complexa, crítica e integradora proposta por vários autores dessa área de investigação acerca da nova configuração do conhecimento profissional do professor compreendida, principalmente, por Porlán, García e Pozo (1998), García (2009), Marrero (1988, 1993, 1994), Porlán (1989), Tardif (2002, 2009), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Schön (1987, 2002), Schulman (1997), Pérez Gomez (1988, 1997, 2000, 2001, 2007), dentre outros autores. Porlán, Riveiro e Pozo (1998, p. 157) destacam as contribuições da teoria crítica a respeito do conhecimento profissional do docente afirmando que:

Adotar uma perspectiva crítica implica reconocer la relación íntima que existe entre interés y conocimiento, o, mejor aún, entre intereses y conocimientos, de manera que las deformaciones y limitaciones que tenemos como consecuencia de nuestras concepciones sobre el mundo (las ‘barreras’ que decíamos al principio) no son sólo el resultado de una visión más o menos simplificadora de la realidad, sino que también son la consecuencia de nuestros particulares intereses como individuo, grupo de edad, sexo, raza, especie, grupo profesional y clase social.

Tomando como base essa perspectiva construtivista, crítica e complexa, percebemos uma inter-relação entre variáveis pertinentes a esse contexto. O professor e os alunos, nessa abordagem teórica, são considerados sujeitos ativos que participam diretamente na construção das práticas educativas, e por isso, assumem também o *status* de elemento configurador da profissionalidade do docente e da docência.

O conhecimento profissional origina-se e desenvolve-se em meio a muitas variáveis que não dizem respeito apenas à dimensão da docência propriamente dita, mas sim, envolve inúmeros elementos que determinam certas posturas do professor em sua prática profissional.

Tomaremos, principalmente, o conceito de conhecimento profissional do professor referendado por Porlán (1989), Porlán, García e Pozo (1997a, 1998). Para eles, o conhecimento profissional implica uma relação entre o conhecimento escolar dos alunos e o conhecimento profissional dos professores.

Os referidos autores, quando formularam o conceito acima destacado, objetivavam criar uma epistemologia escolar, isto é, um conjunto de conhecimentos pertinentes ao contexto escolar. Dentre as contribuições da epistemologia escolar, destacamos a centralidade da figura do professor nessas discussões, sobretudo, o foco em investigar em que consiste o conhecimento profissional do docente, não deixando de levar em consideração, a estrutura e a dinâmica de como se desenvolve a construção desse mesmo conhecimento, quais aspectos estão implicados nesse processo, inclusive, ressaltando a presença das crenças desses profissionais e das influências delas em sua prática de ensino.

Destacamos também, as inúmeras relações entre o conhecimento teórico e pedagógico e o conhecimento advindo das experiências desses profissionais. A epistemologia escolar buscava revelar o quão complexa é a construção do conhecimento profissional do docente, principalmente, a partir da perspectiva de construção, contrapondo-se a muitas teorias tradicionais sob a visão Positivista que concebem o professor como um mero aplicador de técnicas, reproduzidor do conhecimento escolar, colocando-o, assim, na posição de objeto e não de sujeito promotor desse conhecimento. O conhecimento profissional do professor significa:

El resultado de justaponer cuatro tipos de saberes de naturaliza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados nos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de **situaciones profesionales o preprofesionales**. Estos quatro componentes se pueden classificar atendendo a dos dimensiones que explican la dificultad de construir un saber coherente con las demandas de la actividad profesional: la dimensión epistemológica, que se organiza en torno a ala dicotomia racional-experiencial, y la dimensión psicológica, que se organiza, a su vez, en torno a la dicotomia explícito-tácito. (PORLÁN, GARCÍA e POZO, 1997b, p. 158, grifo nosso).

Refletimos, a partir dessa citação, que os saberes que configuram a identidade profissional do professor, bem como a sua construção e desenvolvimento perpassa,

necessariamente, um conjunto de variáveis que vão desde os conhecimentos, crenças, valores adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal apreendidos no contexto da formação inicial e continuada.

Nessa tese, faz-se necessário frisar que, a partir da perspectiva teórica do conhecimento profissional para Pórlan, Martín e Martín (2002), utilizaremos o termo saberes, em alguns momentos, como sinônimo de conhecimento no contexto da atividade profissional do professor e da profissionalização docente.

Os quatro tipos de saberes mencionados pelos autores referem-se aos conhecimentos acadêmicos em que o professor-aluno aprende ao longo de sua formação acadêmica; os saberes baseados nas experiências dos professores; as rotinas e os guias de ações; e as teorias implícitas dos professores.

Refletimos também que, apesar de os autores evidenciarem que os saberes configuradores da profissão professor são diferentes, eles não são considerados estanques, isolados, desconexos entre eles, mas, o contrário, eles se constituem e se originam de naturezas distintas, entretanto, estão interconectados.

Essa visão complexa, acerca do desenvolvimento profissional do professor, coaduna-se com as características e necessidades de uma profissionalização docente em que a formação mais integrada, as interações no trabalho docente, a superação da concepção do professor apenas como aplicador de teorias científicas aprendidas durante sua formação profissional, sobretudo, o que pensam a respeito da sua prática profissional sejam contempladas. Esse princípio em relação ao que os professores pensam sobre sua prática, sobre os elementos que fazem parte de sua profissionalidade segundo Nuñez, Ramalho e Uehara (2009), consiste no princípio basilar e, portanto, ponto de partida para se investigar os processos formativos e o desenvolvimento profissional do docente.

Concordamos, com Ramalho, Núñez e Gauthier (2004, p. 3) em relação à postura profissional que esse “novo” professor a partir dessa perspectiva deverá assumir, quando eles citam que os professores devem:

Mobilizar as ideias dos professores sobre sua ação pedagógica, permitindo superar a ‘epistemologia da espontaneidade’, ‘do senso comum’, via uma maior atitude profissional, supõem também considerar outros fatores como os contextos sócio-histórico da sua formação e história de vida, suas ideias sobre seu trabalho profissional, sua posição como indivíduo dentro de um dado grupo social, assim como seus diferentes saberes.

O conhecimento profissional, discutido pelos autores citados, nos leva a compreender que, para conhecer o contexto docente, faz-se necessário conhecer e reconhecer a importância e as pistas que as crenças reguladoras das ações docentes podem revelar um ambiente de trabalho, constituindo-se, assim, em uma “visão epistemológica” (PORLÁN, GARCÍA e POZO, 1997a) de sua prática de ensino. Eles ainda acrescentam que essa visão epistemológica é responsável tanto por obstaculizar ou estimular, quanto por fragmentar ou integrar elementos cruciais referentes ao conhecimento profissional dos docentes.

Vale salientar que o termo “concepções epistemológicas” está sendo discutido em um sentido amplo, remetendo-se a um conjunto de ideias e de ações que os professores desenvolvem relativamente ligadas ao conhecimento profissional e essas ideias se desenvolvem tanto na dimensão explícita, declarativa quanto na dimensão implícita ou tácita.

3.1.1 Dimensões e componentes do conhecimento profissional do professor

As dimensões e componentes do conhecimento profissional do professor ganham relevo nas discussões acerca da configuração do professor como um profissional, a partir da década de 1980, e contam com contribuições de autores como Porlán, García y Pozo (1998), Porlán (1989), García (2007, 2009), Tardif (2002, 2009), Ramalho e Núñez (2012).

De acordo com Porlán, García e Pozo (1997), primeiramente, o conhecimento profissional do professor, no tocante à sua estrutura e desenvolvimento, dar-se-á por meio da dimensão epistemológica e psicológica dos sujeitos relativas às relações impressas entre eles e os contextos concretos de seu trabalho. Nessas relações, a dinâmica do desenvolvimento do conhecimento profissional do docente acontece tanto pela dimensão explícita quanto pela dimensão implícita.

O que os autores desvelam é que o desenvolvimento profissional do professor é histórico, concreto e permeado de contradições entre o seu pensar e o seu fazer. Da mesma forma que falamos em currículo oculto (GONZÁLES, RIOS e ROSALES, 2001), nesse contexto, falamos também dos saberes ocultos produzidos por esses profissionais em seu campo de trabalho.

Em relação a essa estruturação e condições do desenvolvimento profissional do professor, percebemos que estão implicados vários saberes: saberes acadêmicos, saberes baseados nas experiências, as rotinas e guias de ação e as teorias implícitas. Os *saberes acadêmicos* dizem respeito ao conjunto de concepções disciplinares e metadisciplinares que possuem os professores.

Essa dimensão de saberes, geralmente, está relacionada às questões referentes às disciplinas que ensinam, aos conteúdos dessas disciplinas e às teorias da educação (filosóficas, psicológicas e didáticas). Eles estão relacionados também às concepções relativas aos diferentes tipos de conhecimentos e suas relações com a realidade, denominado pelos autores, de saberes epistemológicos. Segundo Porlán, García e Pozo (1997a, p. 158) “Son saberes que se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial [...]. Son explícitos y están organizados, en el mejor de los casos, atendiendo a la lógica disciplinar”.

Geralmente, as formações não priorizam as discussões em que se colocam as realidades e problemáticas da escola como também os professores não são situados como sujeitos desse processo. Pode-se apreender que essa perspectiva de formação docente encontra-se, de certa forma, distante das realidades em que vivem os professores e está geralmente fundamentada no Paradigma Hegemônico de Formação – PHF (RAMALHO, NÚÑEZ e GAUTHIER, 2004). Para esse paradigma de formação, o foco são as metodologias, os materiais didáticos, as estratégias metodológicas. Não somos contra a importância dessas questões, mas, desconsiderar os sujeitos que pensam, no caso os professores e os alunos, é desconsiderar as raízes pertinentes aos processos de construção dos saberes que integram o campo profissional ou a sua profissionalidade.

Contrapondo-se a esse paradigma, Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) destacam o Paradigma Emergente de Formação – PEF, que preconiza, dentre outras concepções, o professor como um dos elementos constituintes da profissionalização do ensino e de seu desenvolvimento profissional. Sob essa perspectiva, conhecer o que os professores pensam sobre o contexto pedagógico e profissional em sua complexidade é um dos objetivos primordiais para se avançar rumo a uma inovação educacional.

A emergência do PEF, dentro de um contexto histórico de busca pela inovação educativa e formativa com vista a superar a visão mecanicista implica a necessidade de mudanças estruturais e concepções nos sistemas formativos e escolares, e até certo ponto, essas mudanças já vêm acontecendo, pois de acordo com Ramalho, Nuñez e

Gauthier (1998, p. 3) as pesquisas a respeito da formação de professores ultimamente “têm focalizado seu centro de gravidade para questões relativas aos processos de construção de saberes pelos professores. O que os professores conhecem? Que conhecimento é essencial para o ensino? Quem produz conhecimento sobre o ensino?”

O professor e o seu conhecimento profissional começam a ser mais valorizados pelos cursos de formação que trabalham na perspectiva do PEF e da visão crítica, complexa e integradora e, principalmente, como postula Ramalho e Núñez (2004), conhecer o que os professores pensam é de vital importância, uma vez que seus pensamentos acabam se configurando como um determinado “modelo de atuação profissional”.

Em se tratando dos *saberes experienciais*, como parte constituinte do conhecimento profissional do professor, pode-se afirmar que eles se constroem em relação às experiências dos professores, tanto em sua formação, quanto no contexto de seu trabalho e também auxiliam na construção de determinados modelos de atuações profissionais.

Os saberes associados à experiência constituem-se em um conjunto de ideias conscientes desenvolvidas pelos professores, principalmente, durante o exercício de sua profissão. Para a perspectiva teórica apontada por Porlán, García e Pozo (1997a, p. 158), os saberes experienciais:

[...] se refieren al conjunto de ideas conscientes acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (el aprendizaje de alumnos, la metodología, la naturaliza de los contenidos, el papel de la programación y la evaluación, los fines y objetivos descable.

Os autores nos chamam a atenção para enfatizar que os saberes experienciais, configuram-se, muitas vezes, em “modelos de atuação profissional”, sem necessariamente, estarem ligados aos saberes acadêmicos de forma explícita. Essa conexão se faz necessária com vistas a superar a tradição clássica da formação e atuação docente em relação à fragmentação e à dissociação entre a teoria e a prática, entre as dimensões explícitas e implícitas no desenvolvimento profissional da docência.

As características das crenças, que normalmente, dirigem as práticas profissionais dos professores podem ser classificadas como:

[...] adaptativo, con contradicciones internas, sin método, impregnado de valoraciones con connotaciones morales e ideológicas, basado en argumentos

relativamente inconsistentes, como los relacionados con la tradición (siempre se ha hecho así), fuertemente influenciados por los significados socialmente hegemónicos, etc. (PORLÁN, GARCÍA e POZO, 1997a, P. 158)

Os saberes experienciais se constroem e se desenvolvem, principalmente, por meio do sistema de crenças dos professores, sendo, que nesse caso, as crenças são explícitas, isto é, os professores sabem que se fundamentam sobre elas para desenvolver suas práticas de ensino. Essas crenças, base dos conhecimentos experienciais, servem de “guias” para os professores se orientarem profissionalmente e geralmente são compartilhadas. Remetendo-se ao sistema de crenças proposto por Rokeach (1981), as crenças podem ser compartilhadas ou não e seguidas como orientadoras da ação em qualquer contexto.

As *rotinas e guias de ação* também fazem parte da constituição do desenvolvimento profissional do professor. As rotinas e os guias são esquemas implícitos ou tácitos que preditam o percurso imediato dos acontecimentos em sala de aula. Tanto as rotinas quanto os guias pertencem a uma categoria de significados para os sujeitos e auxiliam nas resoluções imediatistas dos problemas surgidos em suas práticas profissionais. De acordo com BARCELOS (2006a), elas são mais resistentes às mudanças, por exemplo, de rotinas que já estão internalizadas pelos professores em suas atividades e se constituem um saber mais relacionado à conduta e à atitude do professor em sua prática profissional.

As rotinas e guias de ações não se constituem em saberes negativos em si mesmos. Os questionamentos feitos pelos mesmos e por outros autores como García (2009a), Zeichner (2009), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Ramalho e Nuñez (2004) em relação a esses saberes referem-se às zonas de confortos que os professores sentem ao seguirem e se nortear com esses guias de orientações, e com isso, têm dificuldades em refletir sobre algumas mudanças que se fazem necessárias para atualizar suas práticas profissionais.

Posto isso, os professores normalmente deixam de recorrer a teorias para problematizar sobre as situações de ensino-aprendizagem, os conflitos, os problemas de ordem didático-pedagógica, enfim, se sentem seguros diante dessas rotinas de trabalho, mas não conseguem relacioná-las às teorias, transformando assim, essas rotinas em crenças estandardizadas a ponto de se acomodarem no tocante à complexidade que representa a docência. Essa prática se torna um espaço mais relevante para a aplicação de receitas, de reprodução de conhecimento que de reflexão sobre ela mesma de forma

contínua. Conforme González, Rios e Rosales (2001), essas rotinas do trabalho docente, que muitas vezes, impedem de os professores refletirem sobre sua prática profissional acabam por influenciar diretamente suas práticas de ensino, e, justamente, se transformam em crenças pedagógicas que os orientam por muito tempo suas concepções e ações docentes.

Isso acontece quando os professores não conseguem refletir sobre as crenças relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, às relações com os alunos, à escolha de materiais e métodos para realizarem suas práticas de ensino, às suas formas de avaliar a conduta e a aprendizagem do aluno, dentre outras variáveis do contexto docente. Richards (1999) e Tsuy (2003) atentam para a necessidade crucial de possibilitar os professores, o reconhecimento das suas rotinas e guias de ações que norteiam as suas próprias práticas de ensino levando-os a tomar determinadas decisões.

Porlán, García e Pozo (1998) identificam como categoria estruturante do conhecimento e desenvolvimento profissional do professor as teorias implícitas. Em relação às mesmas, existem alguns autores como Rodrigo, Rodrigues e Marrero (1993) que as consideram como um não-saber. Essa compreensão se dá por compreendê-las como teorias que podem explicar os “porquês” das crenças e das tomadas de decisões e ações que os professores tomam como referência para agirem profissionalmente, porém, elas não se mobilizam de maneira explícita, o que pode provocar para o professor a falta de motivação para refletir acerca delas e, possivelmente, modificar algumas de suas atitudes. Para Marrero (1994), elas impedem, muitas vezes, de fazer com que o professor tenha a capacidade de analisar as relações entre as teorias implícitas e a sua *práxis*.

Novamente com Porlán, García e Pozo (1997b), as teorias implícitas dos professores em se tratando de seu desenvolvimento profissional pressupõem “teorias epistemológicas” que fundamentam tais teorias, que muitas vezes, os professores não conseguem perceber. Muitos professores agem sem saber o que os regulam, entretanto, essas regulações por meio das teorias implícitas, crenças também se baseiam em teorias epistemológicas, mesmo o sujeito não tendo consciência crítica a respeito dessa fundamentação.

As relações nesse contexto para as teorias implícitas se constituem vitais, pois elas precisam ser compartilhadas como afirma Porlán, García e Pozo (1997a, p. 159) e se traduzem em “definitiva, interpretaciones *a posteriori* acerca de que teorias dan

razones de lo que creemos y de lo que hacemos, aunque lo creamos y lo hagamos sin saberlo.” Mais adiante eles nos informam também que às teorias implícitas “ni son teorizaciones conscientes propias de los profesores, ni aprendizajes académicos que se han convertido de manera significativa en creencias y pautas de actuación concreta.”

Com base nos conceitos das teorias implícitas evidenciados, percebemos que elas, assim como as crenças, fazem parte da constituição da formação e do desenvolvimento profissional do professor, e não somente dele, mas de todos os sujeitos, e negligenciá-las é deixar de penetrar em algumas raízes da problemática que assola a docência, na atualidade, como a crise de identidade e o processo de desprofissionalização dos professores. De acordo com Ramalho, Núñez e Gauthier (1998, p. 32), buscar formar o professor e profissionalizar o ensino implica considerar as crenças como componentes de seu desenvolvimento profissional, e, principalmente, compreender que a reflexão enquanto atitude profissional do professor visa ao reconhecimento do “espaço do professor na tomada consciente das suas decisões futuras, como ações de elaboração pessoal. As teorias explícitas aparecem como multirreferências na procura de caminhos alternativos no processo de desenvolvimento profissional”.

As discussões sobre os saberes que configuram a ação e o desenvolvimento profissional do professor tendo como base as perspectivas do PEF e da visão crítica, complexa e integradora, conforme já citados, no mostram que as rotinas e guias de ações, as teorias implícitas referentes ao trabalho docente podem constituir-se em estereótipos sociais hegemônicos. Quando se torna estereótipo social hegemônico, essas rotinas e teorias implícitas contribuem para a ilusão de que é desnecessário, por parte dos professores, apoiarem-se em teorias e argumentações que transcendam as evidências e aparências desse contexto.

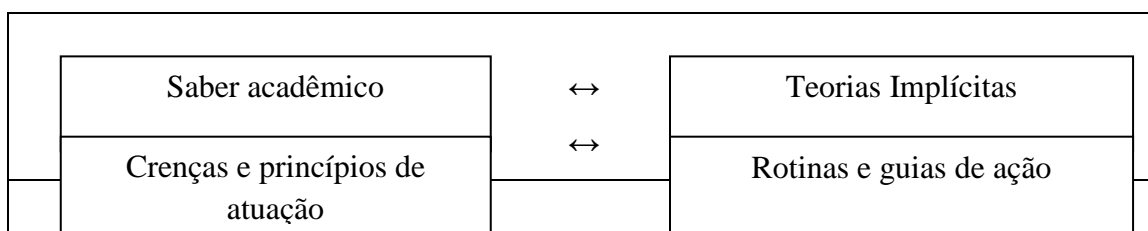
Nesse caso, os professores, na maioria das vezes, consideram que não precisam se apoiar em teorias epistemológicas a respeito do contexto docente, e assim, acabam por continuar com suas ações pautadas nas crenças, como por exemplo, acreditarem que o fato de o aluno ser obediente em sala de aula significa que ele está concentrado, aprendendo e compreendendo o que o professor está ensinando, ou aplicar provas que requerem dos seus alunos apenas respostas de acordo com o que está contido nos livros didáticos, e se caso eles consigam responder literalmente como está nos textos, é sinal de que eles aprenderam os conteúdos ensinados. Parafraseando Freire (2007), quando se

ensina deverá se aprender também, portanto, é interessante que se questione juntamente ao próprio professor, se ele estivesse na condição de aluno naquele momento teria condição de aprender sob as formas as quais é ensinado.

As dimensões e componentes do conhecimento e desenvolvimento profissional do professor para Porlán, García e Pozo (1997b), em toda a sua complexidade, contemplam as crenças dos professores como categoria fundante de seu exercício profissional. Elas compõem esse conhecimento através das teorias implícitas e das rotinas e guias de ação docente.

O que os autores afirmam é que em toda a complexidade do conhecimento profissional do professor, as crenças fazem parte, seja no nível explícito, seja no nível implícito. A seguir, visualizaremos um quadro realizado pelos supracitados autores que sintetizam a rede de saberes e conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento profissional do professor segundo sua teoria:

Figura 3 – Esquema sobre os saberes que fazem parte do conhecimento profissional do professor.



Fonte: Porlán, García e Pozo (1997b).

Em consequência dessa estruturação sobre a formação e desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, os autores afirmam que a busca por um novo conhecimento profissional deverá levar em consideração a complexidade do trabalho docente, a perspectiva construtivista do conhecimento e de como desenvolvê-lo tanto no aluno quanto nos próprios professores, as teorias implícitas ou crenças que apresentam fortes influências no pensamento/ação do docente e a postura de um professor-pesquisador no seu próprio desenvolvimento profissional. Para Porlán e Rivero (2000, p. 96) “El pensamiento del professor se organiza en torno de esquemas de conocimiento que “[...] abarcan tanto el campo de las creencias y concepciones personales com el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de los mismos”.

3.1.1.1 As crenças dos professores no contexto profissional

As discussões sobre as crenças relativas ao campo da educação dar-se-ão a partir do Paradigma do Pensamento do Professor – PPP. O pressuposto principal do PPP consiste no pensamento do professor como um forte preditor do seu comportamento, ou seja, através de análises e reflexões acerca do comportamento do professor desde o planejamento passando pelo próprio ato de ensinar até os momentos posteriores ao ensino (pré-ensino, ensino e pós-ensino), e não somente dele, poderemos abstrair possivelmente tanto as crenças que predominam, nesse caso, em suas práticas profissionais.

Corroborando com o exposto, García (2009a) enfatiza que o que diferencia a investigação sobre o pensamento de professores de outras abordagens é, justamente, o objetivo de se conhecer os processos de raciocínio que ocorrem na mente do professor durante a sua prática docente.

As crenças ligadas, especificamente, à docência, tiveram sua relevância mais significativa no universo científico a partir da década de 1980 com o surgimento do Paradigma do Pensamento do Professor – PPP (ÂNGULO, 1988). O surgimento desse Paradigma aconteceu, principalmente, por discordar dos pressupostos do Paradigma Positivista que predominava nas discussões e práticas educativas naquela época, o ensino centrado fortemente na mera transmissão do conhecimento, o enfoque enciclopédico em termos de conteúdo, certa rigidez na estruturação das áreas de conhecimento como disciplinas, muitas vezes estanques entre si, dentre outras questões de ordem pedagógica.

O paradigma positivista centrava suas discussões na cognição tanto do professor quanto do aluno de forma a buscar apreender apenas a dimensão objetiva da cognição, pois tudo o que esse paradigma desejava era analisar somente os aspectos objetivos do contexto educativo, como se esses aspectos estivessem despregados dos aspectos subjetivos de seus participantes e do contexto concreto onde se materializavam esses processos (PORLÁN, 1989).

As críticas a respeito do paradigma positivista, nesse sentido, recaem sobre a redução dos sujeitos (professor e aluno) nos processos de apropriação dos métodos de ensino e demais situações específicas dos processos de ensino-aprendizagem,

desconsiderando o contexto concreto onde se processam a aprendizagem e as relações sociais desses sujeitos em relação aos métodos de ensino (GARCÍA, 2007).

Segundo Pajares (1992), investigar as crenças dos professores implica desvelar, em certa medida e de forma significativa a essência das práticas exercidas por esses profissionais, ou seja, permite compreender o que fazem e por que agem e pensam sob determinadas crenças.

A reflexão acerca das crenças educacionais dos profissionais supracitados revelam também as contradições entre os sistemas de crenças desses mesmos profissionais quanto à concepção, ao desenvolvimento e aos elementos que poderão inibir ou estimular o potencial criativo do aluno em seu percurso escolar.

É no confronto das suas crenças com as teorias pedagógicas, tanto no campo da formação quanto no campo do trabalho propriamente dito, que seus sistemas de crenças, possivelmente poderão sofrer mudanças importantes em suas formas de pensar/agir, enfim, na sua *práxis* pedagógica. Para Pajares (1992, p. 328) “As crenças educacionais dos futuros professores desempenham um papel crucial em sua aquisição e interpretação de conhecimento e comportamentos, de ensino subsequente”.

Assim, as crenças assumem um valor educativo nas reflexões sobre as práticas profissionais se constituindo em uma das necessidades educativas e formativas que precisam ser discutidas nos cenários investigativos a respeito do ensino e da aprendizagem, bem como da criatividade como um dos princípios ou pilares da educação contemporânea.

Outro destaque acerca das crenças docentes consiste na premissa fundamental de que as crenças se configuram como um meio de se refletir sobre a evolução e do crescimento profissional. De acordo com Kagan (1992, p. 90) as crenças traduzem-se na “mais clara medida de crescimento profissional e é fundamental para a determinação da qualidade na interação entre professores”.

Na verdade, as crenças educacionais assumem outras terminologias, sendo o contexto do ensino o foco que as unem. Algumas dessas terminologias, dentre outras, referem-se às “teorias expostas” e as “teorias em uso” propostas por Argyris e Schön (1988) e as “crenças epistemológicas” para Hofer (2004). No entanto, no decorrer do texto, utilizaremos o termo “crenças educacionais” que sintetiza as demais terminologias citadas acima e adotar tal termo se constitui em uma escolha do

investigador. Pajares (1992, p. 309) em relação a essa profusão terminológica afirma que as crenças podem aparecer sob as seguintes formas:

Atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social.

Começamos com as “teorias expostas” que correspondem às teorias pedagógicas que são discutidas no cenário da formação docente, a partir dos pressupostos filosóficos, pedagógicos, históricos, políticos e psicológicos que fundamentam as ações educativas. Essas teorias expostas nos possibilitam refletir a respeito das práticas educativas de uma determinada época histórica. Embora, essas teorias sejam fundamentadas em princípios científicos, filosóficos e psicológicos, na maioria das vezes, elas não são postas em prática pelos professores no cotidiano da escola.

Assim sendo, o não uso das teorias expostas cede lugar para as “teorias em uso” segundo os supracitados autores. Essas últimas correspondem às teorias ou crenças predominantemente pessoais. Os profissionais no lugar de trabalhar orientados pelas teorias expostas, de certa forma e por ser mais conveniente, preferem utilizar-se das crenças adquiridas ao longo de sua trajetória escolar, acadêmica e profissional, muitas vezes por acreditarem que as teorias científicas não correspondem às realidades profissionais.

As “crenças epistemológicas” segundo Hofer (2004) correspondem às elaborações pessoais pelo professor ou grupos de profissionais que atuam segundo suas reflexões acerca do que é melhor e está mais associado à realidade do ensino, sem necessariamente, confrontá-las com outras crenças ou com teorias científicas acerca da educação.

Essa atitude reforça o que anteriormente foi discutido em relação aos tipos de crenças existentes na constituição de seu sistema, e percebemos que algumas crenças, eminentemente pessoais, se sobrepõem a outras crenças e acabam por se constituírem em guias norteadores de suas práticas profissionais, sendo elas pouco compartilhadas ou até mesmo não compartilhadas, como se o profissional agisse mediante apenas a sua própria vontade e necessidade.

As “crenças epistemológicas” atuam diretamente na condição que o sujeito dispõe sobre determinado conhecimento, sendo ele referente a conceitos, a teorias sobre o ensino e a aprendizagem, por exemplo, ou referente a conteúdos específicos de cada disciplina, ou ainda, das metodologias que eles julgam serem as mais adequadas para se ensinar e aprender.

Para Marrero (1994), as referidas pedagogias pessoais se tornam formas de pensar/agir pedagogicamente e substituem de certa forma, as teorias educacionais na prática do professor, seja por desconhecer tais teorias educacionais, seja por não saber lidar com as mesmas, seja ainda, em considerá-las como distantes das realidades por vários motivos.

Torna-se até comum encontrarmos determinadas justificativas relativas às “pedagogias pessoais” do professor. As principais justificativas podem ser as seguintes: “essas teorias eu não as utilizo, pois, elas não são compatíveis às realidades as quais eu atuo”, ou, “eu testei essas teorias, mas acabei por crer que elas não conseguem se adequar às realidades”, ou ainda, “eu pensava que era só aplicar a teoria que o ensino poderia melhorar, mas na prática, é tudo bastante diferente”.

Essas conclusões não são provenientes de resultados de pesquisas, são vozes que, em minha de educador, escutava no cotidiano escolar. O que se percebe, é que na maior parte das compreensões acerca da educação, as crenças realmente permeiam as nossas práticas e não nos conscientizamos delas.

Em suma, os sistemas de crenças desenvolvidos pelos profissionais agem como organizadores e dispositivos de seleção comandados pela cognição, pela afetividade, pela avaliação e pelo contexto histórico-cultural no qual vive os sujeitos, e assim, controlam as informações a respeito de determinado objeto ou fenômeno inerente aos processos educativos.

As crenças consistem no principal elemento ou componente da formação de teorias (PAJARES, 1992). Inclusive, em relação à seleção e à escolha de teorias que nortearão as práticas pedagógicas dar-se-ão por meio de suas crenças que levam em consideração os componentes afetivos, cognitivos, avaliativos e contextuais nessas seleções. Porém, como afirma Freire (2005), não existe escolha ingênua, mas sim, escolhas intencionais em função de auxiliar na continuidade da zona de conforto desse profissional.

As crenças, assim são percebidas como formas de pensamento, como construções da realidade que se destacam nas ações dos sujeitos. Por isso, diante de um mesmo problema, desafio ou situação, o sujeito, de acordo com suas crenças, e regulado por elas, possivelmente interpretará de forma distinta.

No capítulo sobre a criatividade, percebemos que o sujeito mesmo sendo fruto das interações sociais traz em si singularidades da personalidade, e, portanto, o social está no individual, bem como o individual está no social.

No espaço profissional do professor isto acontece da mesma forma, ou seja, os profissionais já carregam consigo experiências sociais diversas, entre elas, as experiências formativas (escolares, acadêmicas e profissionais) que por sua vez, contribuíram e contribuem para a formação do seu sistema de crenças (BRAZ, 2007).

Esse sistema de crenças, embora, tenha algumas características semelhantes, também comporta características singulares que só pertencem àquele sujeito, mesmo ele sendo a totalização das experiências com o outro em contextos concretos. Se o professor, por exemplo, foi ensinado de certa maneira, se suas interações familiares e sociais diversas lidam com certos valores, conseqüentemente, essa rede intrincada de experiências exercerão fortes influências também na sua atividade profissional. As crenças mostram-se, assim, mediadoras entre os sujeitos e o mundo em que vive.

Além de reguladora das ações, as crenças detêm um poder de persuadir o próprio sujeito a acreditar que suas ações estão satisfatórias frente às exigências sociais e culturais estabelecidas historicamente. Essa persuasão conduz, geralmente, o sujeito a não perceber a importância da reflexão sobre suas próprias crenças como possibilidade de mudança e de inovação em suas ações.

Assim, mantém-se, normalmente, resistente quando provocado pelas necessidades profissionais. Por isso, acreditamos ser de suma importância, a reflexão permanente sobre as crenças educativas dos professores, inclusive, no próprio campo de trabalho e na formação (inicial, continuada e continuada em serviço) e, nesse sentido, novamente com Moraes (2010, p. 53) corrobora e afirma o seguinte:

As crenças dos professores, bem como dos alunos constituem um valor educativo que é necessário considerar. Pois, estas podem ser ativadas, conscientemente, se alinhando com o que se espera que o indivíduo venha a fazer, e, portanto, conduzindo-o para a ação desejada. Ao tornar conscientes suas crenças, os professores podem contrastá-las, questioná-las, modifica-las ou rejeitá-las, adquirindo nesse exercício seus critérios profissionais, ou seja,

argumentos sólidos para a tomada de decisões durante sua observação profissional.

Assim sendo, as fontes provenientes das crenças, nesse caso, configurando-as para a profissão professor, originam-se, inicialmente das próprias experiências enquanto sujeitos históricos, bem como na condição de alunos, isto é, o professor e os demais profissionais em suas ações pedagógicas são guiados pelas experiências derivadas de seu processo de formação enquanto.

Nesse caso, os professores formadores acabam por se tornarem referências para os seus alunos por meio de suas ações, de seus relacionamentos durante o percurso dos processos de ensino-aprendizagem escolares e acadêmicos. Essas referências docentes transcendem os muros das salas de aulas e permeiam as práticas profissionais de seus futuros professores.

O que tem levado a pensar e agir sobre determinada maneira se constitui assim, uma das necessidades formativas e de atuação profissional, principalmente, na educação, uma vez que os educadores servem de modelos, de referências para o desenvolvimento histórico-cultural dos alunos por toda sua vida. Faz-se necessário enfatizar que não é obrigação da escola e de seus profissionais “vigiar” e coordenar o que o aluno faz fora dela, mas sim, compreender que muitas ações desencadeadas por eles são reflexos das experiências pelas quais esses alunos vivenciaram.

Outra possível origem das crenças dos professores está ligada às experiências (estratégias de ensino) que são consideradas “melhores” para o seu processo de aprendizagem, não levando em consideração que as pessoas aprendem em ritmos e em formas diferentes.

Diante dessa complexidade, Martínez (2002) afirma que é necessário também que a escola atente para o ensino cada vez mais individualizado, respeitando assim o ritmo, as necessidades de cada aluno. Vale salientar que essa aprendizagem individualizada proposta pela autora citada não implica confundirmos com o ensino unilateral, solitário, mas sim, ligado às necessidades, limitações e potencialidades dos sujeitos aprendentes.

Outro elemento importante sobre as crenças dos profissionais da educação refere-se aos fatores da personalidade. De acordo com a personalidade de cada professor suas crenças terão compreensões e influências diferentes sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre a criatividade e a inovação no ensino, sobre as estratégias

metodológicas, enfim, sobre o universo da docência. Se o professor acredita em uma determinada perspectiva teórico-metodológica no tocante à sua prática educativa, dificilmente, esse mesmo professor aceitará outras perspectivas que não as de sua referência social, cultural e educacional.

3.1.1.1.1 *Conceitos das crenças educacionais*

As investigações científicas voltadas para o contexto do pensamento do professor em seu exercício profissional começou a se estruturar a partir da década de 1950. Mas foi entre as décadas de 1970 e 1980 que os estudos sobre o pensamento do professor começaram a ser discutidos com mais significância (ÂNGULO, 1988) e, mais especificamente, as crenças educacionais dos professores com Pajares (1992), Porlán (1989), Porlán, García e Pozo (1997b), Porlán e Martín (1997) Barcelos (2007), Marrero (1993), Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Ramalho, Núñez e Uehara (2009), dentre outros autores.

Na verdade, as crenças não são o único termo utilizado para discutir o pensamento do professor, mas as perspectivas de ensino, as teorias implícitas do professor, as representações sociais são algumas das terminologias bastante utilizadas e, embora, assumam significados semelhantes, elas apresentam algumas diferenças.

De acordo com Pajares (1992) o que une esses termos é o contexto profissional do professor. Nesse caso, concordando com o autor, compreendemos que as crenças constituem-se no conjunto das teorias implícitas e demais termos, isto é, as crenças seriam as responsáveis por elucidar as teorias pessoais de um indivíduo. Assim, preferimos utilizar o termo crenças pela sua complexidade e pelo foco de nosso estudo que consiste em identificar e caracterizar as crenças dos professores sobre a criatividade do estudante no contexto escolar.

As crenças ao longo de sua história vêm sendo tratadas sob três vertentes teóricas de acordo com Barcelos (2007). As três vertentes são fundamentadas epistemologicamente na abordagem normativa, na abordagem metacognitiva e na abordagem contextual. Como define Barcelos (2006a), são perspectivas de compreensão das crenças pela relação causa-efeito ou abordagem normativa; pela relação hermenêutica ou abordagem metacognitiva; e pela relação interativa ou abordagem contextual, respectivamente.

Apesar das diferenças epistemológicas inerentes às três vertentes das crenças, entendemos a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky que o homem é constituído a partir de suas experiências e interações sociais e culturais, portanto, cabendo a ele por meio dessas experiências, construir-se no mundo em que vive, não necessariamente por uma relação apenas de causa-efeito e essa construção, nem tampouco, é resultado apenas do pensamento do sujeito sem uma devida contextualização histórica e cultural. Portanto, refletimos que as três vertentes, ressaltando suas limitações teóricas e históricas, se complementam.

Para Marrero (1993, p. 11) sobre o conceito das crenças aponta que as mesmas:

Possibilitam a compreensão das distintas tomadas de decisões dos professores para planejar e implementar seu ensino, assim como para argumentar porque escolheu determinados caminhos, estratégias, conhecimentos, e não outros. Seus estudos contemplam explicações referentes à estrutura interna das representações docentes sobre o ensino, o processo de mediação e o currículo.

A pressão que as crenças exercem sobre os sujeitos, impede, muitas vezes, de eles refletirem criticamente sobre as mesmas. Essa falta de questionamento sobre as crenças é ressaltada por Dewey (1972), quando, geralmente, não se busca questionar o que o motivou a pensar de forma específica sobre o objeto de conhecimento e mantê-la em seu sistema, neste caso, a criatividade. Ao conceituar as crenças, Dewey (1972, p. 134) afirma que as “crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que podem ser questionados no futuro”.

Essa confiança propiciada pelas crenças consiste no elemento mais forte e participativo no processo de aceitação passiva dos sujeitos acerca das mesmas como autorreguladoras das suas ações. As crenças, na verdade, refletem as expectativas e os valores atribuídos socialmente que os sujeitos trazem consigo ao longo de sua vida.

Barcelos (2007) afirma que as crenças constituem-se em uma “rede intrincada de fios” que ligam e religam as experiências. Isso quer dizer que não existe uma crença sendo operacionalizada de forma isolada, mas, pelo contrário, em uma visão dialética, as crenças estão em permanente interação e suas transformações processam quando essas interações propiciam reflexões acerca das mesmas e percebe-se a necessidade de transformação pelo sujeito. A autora, conceituando as crenças as define como “teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem

ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências” (p. 142). E nos alerta para uma questão importante: a origem de todo o conhecimento novo está na crença, pois o sujeito dá sentido às coisas inicialmente pelas visões próprias que tem sobre os fatos, sobre as coisas.

Johnson K. (2002) nos chama a atenção ao considerar as crenças como a pedra angular das atitudes e pensamentos do ser humano. Quando as enfatiza como pedra angular, quer explicitar não somente a importância no que diz respeito às suas influências na vida do ser humano, mas também, alerta no sentido de ela se constituir no pilar do conhecimento humano, isto é, as crenças, nessa perspectiva teórica, constituíam-se como núcleo do conhecimento construído pelo ser humano.

Para o autor referendado, o ser humano, talvez utilize muito mais suas crenças em suas ações que exatamente as teorias científicas ao longo de sua vida. Nesse caso, as crenças fazem parte do sistema de conhecimento humano, e apesar de diferenciar do conhecimento organizado, eles coexistem.

Nesse âmbito, para Alanen (2003, p. 66) as crenças são “um tipo específico de artefato cultural que media à atividade humana, da mesma forma que ferramentas, signos, símbolos e mitos”. Para a autora, as crenças são dinâmicas, justamente, pelo seu caráter histórico e pela subjetividade do sujeito na sua constituição e construção enquanto ser humano.

Portanto, as crenças assumem características ao mesmo tempo universal e individual e, corroborando com essa visão, Dufva (2003, p. 137) afirma que: “As crenças são polifônicas e dialógicas, uma vez que ‘refletem uma visão pessoal’ sobre o objeto em questão, da mesma forma que ‘ecoam aspectos presentes nos discursos prevaletentes na sociedade’.” Assim, elas se constituem através de sentidos dados pelos sujeitos em meio às experiências sociais e culturais.

As crenças no âmbito da educação, de acordo com Araújo (2004, p. 190), são “um filtro pelo qual as novas informações são interpretadas com base naquilo que o professor conhece ou acredita e, posteriormente, utilizadas para a organização e redefinição do seu pensamento e das suas ações subsequentes”.

O autor reflete que são as crenças que os professores têm, inclusive, aquelas relativas às suas experiências enquanto estudantes e professores em formação inicial e continuada que permitem filtrar, selecionar e organizar o pensamento do professor a respeito de vários fatores ligados ao universo da docência. Dito isso, elas podem regular

as ações/pensamentos desses profissionais de forma consciente ou inconsciente, isto é, muitas vezes, eles nem refletem o “porquê” de agirem e/ou pensarem de determinada forma. São, justamente, as experiências pregressas enquanto aluno-professor que se formam e se estruturam àquelas crenças que permearão em grande parte a sua atividade profissional de forma mais contundente como explicita Barcelos e Vieira-Abrahão (2006, p. 31) nos esclarecendo que as crenças oriundas dessas experiências como aprendizes “funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas”. As crenças mobilizadas pelos professores são tão latentes que em muitos casos nem eles têm ideia do que está regulando suas práticas.

Barcelos (2004, p. 72) confirma a conceituação de crenças acima e revela que elas também podem ser denominadas de “Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem”. Revelando assim, as crenças como formas de conhecimento, mesmo que de forma não tão sistematizada e com o rigor científico exigido, por exemplo, pelas teorias pedagógicas nas mais variadas áreas do conhecimento (Filosofia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Psicologia). A autora complementa que é por esses pressupostos que os professores e alunos formam suas convicções, isto é, “que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.

As crenças, assim, não existem para as pessoas de forma desconexa de suas experiências culturais e sociais, nem tampouco, de sua subjetividade individual, apesar de serem construídas e assumirem valores mais categóricos no contexto social. O poder das crenças não incide apenas no sujeito que o tem, mas também nos outros, pois, as crenças, nessa direção, consistem em verdades pessoais, individuais articuladas à experiência e podem influenciar a crença de outros, sendo elas de natureza social, e não apenas individual.

Os estudos sobre as crenças educacionais se tornaram mais relevantes, principalmente, a partir do reconhecimento de que o professor organiza o seu pensamento em seu cotidiano profissional a partir de esquemas de conhecimentos diversos, tanto derivados dos conteúdos inerentes à profissão quanto de conteúdos mais gerais. Nesse esquema de conhecimentos, as crenças se fazem presentes em conjunto com os demais conhecimentos como afirma Porlán e Rivero (2000, p. 96):

El pensamiento del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimiento que abarcan tanto el campo de las creencias y concepciones personales como el de las estrategias y procedimientos para la planificación,

intervención y evaluación de la enseñanza. La experiencia práctica profesional influye en el grado de estabilidad y/o evolución de los mismos.

Barcelos e Vieira-Abrahão (2006, p. 131), em relação às crenças educacionais dos professores afirmam que elas consistem em “filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas.” Nesse caso, as crenças regulam, em parte, o que os professores apreendem quando estão diante de teorias e práticas profissionais.

Esse filtro tem bastante influência na vida profissional dos professores. Essa força é tão latente que, apesar das formações e das teorias pedagógicas expostas por esses espaços formativos, os professores, na maioria das vezes, não deixam de agir profissionalmente como já agiam somente por influência da formação. Não estamos afirmando que a formação não tem impacto no agir profissional do professor, entretanto, as crenças que ele tem sobre o seu cenário profissional se tornam mais coerentes e relacionadas com sua realidade que as teorias pedagógicas sem uma devida contextualização, como comumente acontece com as formações conforme González F. (2013), González, H. (1988), Silva K. (2008, 2010), Barcelos e Abrahão-Vieira (2006), Barcelos (2009), Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Porlán (1989).

Nessa mesma perspectiva, os autores acima afirmam que o agir profissional do professor implica as suas concepções acerca do seu contexto profissional e, mais especificamente, no contexto da docência. As crenças influenciam no planejamento, nos processos de ensino-aprendizagem, nos sistemas avaliativos escolhidos, nas formas de analisar as respostas e validá-las.

As crenças, assim, significam as experiências adquiridas pela prática profissional que são construídas em seu cotidiano bem como da sua trajetória enquanto estudante tendo os professores e os métodos utilizados por eles geralmente como referências únicas de aprender e de avaliar a aprendizagem.

As crenças para Marrero (1994) ou como ele denomina de teorias implícitas dos professores não abarcam apenas o pensamento do professor sobre o ensino, mas toda a complexidade que envolve a prática profissional do professor. Para Marrero (1994, p. 39) as teorias implícitas ou crenças dos professores traduzem-se em “teorías pedagógicas personales, reconstruídas sobre la base de conocimientos pedagógicos historicamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa.”

O autor nos faz refletir sobre a relação entre as crenças e os conhecimentos pedagógicos apreendidos pelos professores tanto na formação escolar quanto na formação inicial e/ou continuada. Essa relação nos permite aferir que as crenças não se desenvolvem paralelamente às experiências formativas e profissionais dos professores, mas sim, elas interagem e com base nas apreensões dos professores sobre as teorias, elas poderão influenciar nas atuações profissionais dos professores.

Ele ressalta essas relações e, na oportunidade, também distingue o nível do conhecimento e o nível das crenças, embora assuma que as crenças são formas de conhecimentos. Para ele, o conhecimento profissional consiste em um repertório de teorias culturais ou científicas que o sujeito aprende ao longo de sua vida e as disponibiliza para interpretar o mundo em que vive. Já, o nível das crenças refere-se às versões parciais dessas teorias culturais ou científicas sobre um determinado domínio ou conteúdo. No entanto, nesse mesmo nível, o sujeito escolhe pelo seu sistema de crenças o que será assumido pessoalmente por ele, cabendo compreender dessas teorias o que lhes é pertinente, muitas vezes, tomando como base as necessidades imediatas e próximas do contexto em que vive, trabalha, estuda.

Novamente com Marrero (1993, p. 244) a respeito das crenças dos professores, nos diz que o estudo das crenças docentes:

Pretende, basicamente, explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el curriculum. Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el curriculum, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. de ahí la importancia de su estudio y análisis.

O estudo das crenças dos professores ligados à sua prática profissional também foi pesquisado por Borg (2005), Zeichner (2009), García (2009b). O pressuposto que liga todos esses autores é a de que as crenças influenciam a ação dos docentes em seu desenvolvimento profissional, embora, nem sempre essa influência se dá por meio da relação causa-efeito como os estudos na vertente positivista preconizavam, mas sim, pelas relações com as experiências sociais e culturais e os sujeitos historicamente concretos.

Porlán (1989, p. 7) amplia as discussões sobre o conceito de crenças educacionais dos professores e explicita que:

Las creencias son algunas de las variables más significativas de sus procesos de pensamiento. En general, se considera que las creencias de los profesores y especialmente aquellas relacionadas con el contenido de la materia (epistemología disciplinar) y con la naturaleza del conocimiento (epistemología natural), juegan un papel importante en la planificación, evaluación y toma de decisiones en el aula.

Ainda com o autor acima, as crenças educacionais dos professores podem ser consideradas como componentes importantes na apreensão dos conhecimentos produzidos social e culturalmente. Ele nos informa que as crenças, as teorias implícitas e os constructos são construídos pelos próprios professores individual e coletivamente. Ele também informa que elas se apresentam em um sistema organizado, interconectado e hierarquizado.

Essa organização complexa nos faz compreender que as crenças são organizadas em sistemas e de forma hierarquizada como propõe Rokeach (1981). No tocante às experiências profissionais dos professores, podemos sinalizar que elas assumem postos hierárquicos que as ajudam a se manterem por mais tempo sem serem transformadas ou reconfiguradas pelos próprios sujeitos a partir das suas relações históricas e culturais. Relacionando essas discussões que tratam da organização hierárquica, e, por consequência, da força diferenciada que elas têm sobre as práticas profissionais do professor, pois:

No todas las creencias o constructos de un sistema tienen la misma influencia en la persona. La mayoría presentan un carácter más o menos dinámico y pueden cambiar con relativa facilidad, son aquella más influenciables por la experiencia, más explícitas y que poseen un grado de abstracción menor. Otras, sin embargo, son muy estables y resistentes al cambio, permanecen en un nivel más oculto de la persona y poseen mayor grado de abstracción. **Estas últimas constituyen el sustrato epistemológico del edificio cognitivo del profesor y de ellas depende, en gran medida, el resto de las concepciones personales.** (PORLÁN e MARTÍN, 1997, p. 12, grifo nosso).

No contexto do trabalho docente, Marrero (1993, p. 245) cita que as teorias implícitas ou crenças podem ser sintetizadas em “teorias pedagógicas pessoais reconstruídas sobre a base de conhecimentos pedagógicos historicamente elaborados e transmitidos através da formação e da prática pedagógica”. Nessa citação, o autor clarifica as relações intrínsecas entre as experiências dos professores ao longo de sua formação e atuação profissional. Percebemos que as crenças não se assentam sobre o

“nada”, o “vazio”, mas sim, sobre as experiências culturais e sociais, no caso dos professores, nas experiências profissionais e formativas vivenciadas por esses profissionais. Porlán e Rivero (2000) questionam a falta de consciência crítica dos professores em relação às suas crenças e ressaltam que elas implicam em um “não saber”. Para os autores, geralmente, os professores não conseguem refletir de forma imediata os “porquês” de estarem agindo e pensando daquela determinada forma, e ainda, não enxergam as conexões possíveis entre as crenças e suas ações profissionais.

3.1.1.1.2 *Características das crenças educacionais*

A caracterização das crenças educacionais tem como destaque autores como Dewey (1972), Pajares (1992), Rockeack (1981), Porlán (1987), García (2009), Zeichner (2009), Nuñez, Ramalho e Uehara (2009), Díaz et al. (2010), dentre outros autores. Segundo Díaz et al (2010), as crenças educacionais têm as seguintes características:

- a) Se formam temporalmente e tendem a se perpetuar e persistem mesmo frente às contradições derivadas do tempo, da razão, da escolaridade e experiência.
- b) As pessoas desenvolvem um sistema de crenças que abriga todas àquelas adquiridas por meio do processo de transmissão cultural em todos os contextos sociais.
- c) O sistema de crenças apresenta uma função adaptativa que auxilia as pessoas nas suas definições e compreensões do mundo e de si mesmas.
- d) O conhecimento e as crenças estão intrinsecamente relacionados e as características afetivas, processuais e episódicas das crenças se convertem em filtros mediante os quais as pessoas interpretam novos fenômenos.
- e) Os processos de pensamento podem ser considerados como precursores e responsáveis pela criação das crenças e, não obstante, o efeito do filtro das crenças redefine e reestrutura o processamento posterior da informação;
- f) As crenças epistemológicas têm um papel significativo na interpretação do conhecimento e monitoração cognitiva.
- g) As crenças se priorizam, segundo as conexões com outras crenças e outras estruturas cognitivas e afetivas.

- h) Quanto mais antiga uma crença na sua estrutura, sua modificação resulta mais difícil e resistente às mudanças.
- i) A mudança das crenças na fase adulta é relativamente rara.
- j) As crenças se constituem em instrumentos na definição de tarefas e seleção de ferramentas cognitivas com as quais interpretamos, planejamos e tomamos decisões em relação às referidas tarefas.
- k) As crenças influem na percepção, embora não seja um caminho confiável no tocante à apreensão acerca da natureza da realidade.

Diante das características das crenças, Kember (2001) especifica mais ainda as crenças educacionais e afirma que elas se definem como um sistema que produz constructos em que os docentes se utilizam quando pensam, evoluem, classificam, portanto, tornando-se guias de orientações das práticas de ensino dos professores. As crenças docentes são responsáveis, na maioria das vezes, por um sentido comum, simples e superficial. São de natureza tácita. Elas não são, necessariamente, coerentes. São dinâmicas e sujeitas a transformações de forma gradual, embora, alguns autores como Kember (2001) afirme que a possibilidade de mudanças seja rara.

Apesar de ressaltarmos as características das crenças, cabe relativizá-las, uma vez que, no sistema de crenças dos sujeitos, neste caso, dos professores, suas singularidades, os contextos históricos e concretos nos quais eles se fazem docentes e, portanto, constroem o conjunto de ideias, conhecimentos e crenças a respeito da educação e da profissão docente não se constituem universais e aplicadas a todos da mesma forma.

É importante refletirmos sobre suas características, mas deveremos ter o cuidado para não incorrerem no risco de acreditar que todas as crenças agem externamente sem a devida contextualização e relação com os sujeitos e os espaços concretos de sua atuação. Camps (2002, p. 210) nos incita a pensarmos com mais profundidade a respeito das crenças educacionais dos professores:

El contramado intelectual del profesor se denomina teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes. Estos sistemas conceptuales se originan y se desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria; están determinadas por los contextos educativos; son eclécticos, desorganizados, parciales y sin cohesión; no tienen por qué reproducir significados del conocimiento científico, tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos;

a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate.

Um dos principais e pioneiros estudos sobre as crenças pedagógicas ou educacionais dos professores foi realizado por Wehling e Charters (1969). Os referidos autores desvelaram um conjunto de oito dimensões das crenças educacionais. Esse conjunto de dimensões foi resultado de uma análise fatorial realizada sobre os resultados obtidos por um questionário elaborado e aplicado pelos mesmos a 966 professores que atuavam em distintos níveis de ensino.

Com base nesse conjunto de dimensões desvelado, apresentamos um conjunto de características das crenças educacionais. Assim, os autores ressaltam as seguintes dimensões bastante frequentes nas crenças dos professores:

- 1) A ênfase no conteúdo das disciplinas;
- 2) A adaptação aos alunos;
- 3) A autonomia do estudante *versus* a direção do professor;
- 4) O distanciamento emocional;
- 5) A consideração do ponto de vista do estudante;
- 6) A ordem na aula;
- 7) As trocas de experiências entre os estudantes
- 8) A aprendizagem integradora.

As oito dimensões das crenças educacionais dos professores segundo Wehling e Charters (1969) podem ser organizadas em duas principais vertentes: a visão tradicional e a visão progressista dos docentes sobre o seu contexto profissional. A visão tradicional centra nos conteúdos e a visão progressista centra nos alunos. Diante dessas visões, os professores apresentariam crenças que, por vez, se originariam de suas experiências pregressas e de suas concepções tradicionais e/ou progressistas sobre educação.

A partir desse conjunto de crenças percebemos os avanços que os estudos nessa área acabaram proporcionando. Nesse contexto, não basta apenas saber quais são as crenças dos professores em relação à sua profissão, mas também, quais são as visões que eles estão seguindo. Essas descobertas são significativas para que compreendamos as vertentes teóricas educacionais que guiam fortemente os professores em suas práticas de ensino.

Nesse mesmo sentido, outro autor importante nos estudos dessa temática, Victor (1976) investigou as crenças dos professores a partir das referidas dimensões propostas pelos autores citados e acabou introduzindo novas dimensões. Desta vez, o estudo foi feito com 126 professores que atuavam junto a crianças com problemas emocionais. Utilizando-se da mesma metodologia dos outros autores, além de encontrar as relações entre o conjunto de dimensões dos mesmos, ampliou trazendo outra contribuição no sentido de caracterizar outro fator, isto é, o fator centrado no professor, centrado no estudante e o grau de autonomia/controle.

Outra contribuição originou-se dos estudos de Bauch (1984) que em consonância com as oito dimensões e fatores dos autores mencionados nos revelou dois tipos de professores, segundo seus estudos, realizados com mais de oitenta professores e mais de dois mil estudantes. Para o autor, há dois tipos de professores: os preocupados com controle da sala de aula e os preocupados com participação dos alunos.

Os professores preocupados com controle de sala de aula, para o autor, apresentaram algumas características interessantes como o uso de poucas estratégias de ensino, interagem pouco com os estudantes, explicam para toda a classe, dispensando um relacionamento mais aproximado e individualizado ou com pequenos grupos de alunos.

Eles também apresentaram características de utilizar pouco ou nenhum material prático que àqueles que usualmente utilizam em suas aulas. Preferem trabalhar com livros de textos ou didáticos e materiais tradicionalmente utilizados em aula a outros textos que possam ampliar a aprendizagem dos conteúdos escolares. O autor também mencionou que esses professores valorizavam aspectos pedagógicos como os mencionados acima em que os alunos apresentavam opiniões negativas, e ainda, esses mesmos alunos emitiam opiniões negativas acerca daqueles professores.

Em se tratando dos professores que se preocupavam com a participação dos alunos, eles apresentavam características como: a utilização de diversas estratégias de ensino e certa variedade de materiais instrucionais. Organizam-se por meio do trabalho por atividades tendo em conta as opiniões dos alunos, diferentemente, dos professores que faziam parte do grupo anterior, bem como organizam as atividades com pequenos grupos de alunos para dar-lhes atenção pormenorizada.

Os professores que se preocupam em dar atenção aos alunos também preferiam se basear nos objetivos de desenvolvimento pessoal e a autonomia profissional e, nesse

caso, os alunos valoravam os professores que se preocupavam com eles. Analisando as reflexões de Bauch (1984) e de Victor (1976) apreendemos imediatamente as relações entre seus estudos quando comparado ao conjunto de dimensões proposto por Wehling e Chartiers (1969).

Quando refletimos sobre os dois tipos de professores descritos por Bauch (1984) relacionamos diretamente às visões tradicionais e progressistas das crenças investigadas por Wehling e Chartiers (1969) e por Victor (1976) ao enfatizar os fatores (centrado no professor, no estudante e no grau de autonomia/controle). Suas pesquisas auxiliaram na configuração dos estudos sobre as crenças educativas e ratificaram a importância de se investigarem as crenças dos docentes sobre suas práticas profissionais de forma mais organizada e aprofundada.

Ao se referir aos dois tipos de professores, Bauch (1984) ainda refletiu sobre a facilidade/dificuldade de transformação das suas crenças. Para ele, as crenças dos professores preocupados com o controle da sala de aula, geralmente, apresentavam mais dificuldades para modificar suas crenças que os professores preocupados com a participação dos alunos e mais uma vez ressaltou a importância de se estudarem as crenças dos desses profissionais.

Essas reflexões fazem toda a diferença para este estudo, uma vez que trabalhamos na perspectiva de que somos mutáveis, dinâmicos, integrados aos contextos históricos e culturais e que ao nos transformarmos ou transformarmos uma parcela do contexto em que atuamos, essa mudança é dialética no sentido de modificação nas duas direções: o sujeito e o contexto.

3.1.1.1.3 *As crenças como obstáculos para uma nova postura profissional dos docentes*

Discutir acerca do conhecimento profissional do professor exige que discorramos também sobre alguns obstáculos que se tem. Como percebemos, muitas ações docentes e tomadas de decisões são realizadas sem uma devida fundamentação teórica, ou melhor, sem uma consciência crítica acerca do “porquê” está tomando determinada decisão e não outra. Além do que, geralmente, a escola acaba não se constituindo como um *locus* privilegiado de reflexões sobre os aspectos da profissionalidade do professor.

Como citávamos anteriormente, o conhecimento profissional do professor é resultado histórico e concreto das relações entre os vários saberes (saber acadêmico/ teorias implícitas/ rotinas e guias de ação docente e crenças educacionais). Nesse âmbito, esses saberes são mais ou menos mobilizados de acordo com sua complexidade, interatividade e integração de cada professor.

Os obstáculos que se apresentam no contexto profissional do docente são variáveis e flexíveis, o que para um determinado professor ou grupo de professores, algumas situações poderão ser mais conflituosas, mais difíceis de serem superadas, para outros, porém, poderá não ser.

As crenças que para nosso estudo são o foco que orienta nossas discussões em relação ao conhecimento profissional do professor, também se constituem de forma relativa para os professores, não assumindo os mesmos valores. Rokeach (1981) afirma as crenças podem se situar na dimensão central ou periférica em seu sistema, o que não dá para ser universalizado.

Devido a essa complexidade e relativização dos obstáculos das crenças dos professores em seu processo de profissionalização, as principais tendências-obstáculos são as seguintes: tendência à fragmentação e dissociação entre a teoria e a prática e entre o explícito e o implícito/ tendência à simplificação e ao reducionismo/ tendência à conservação-adaptação e resistência à evolução-constructiva e a tendência à uniformidade e rechaço à diversidade. Os autores ainda citam que existem outras tendências-obstáculos, mas essas são as mais significativas entre a maior parte dos professores.

A *tendência e dissociação à teoria/prática e ao explícito/implícito* que os professores, em geral, apresentam em suas experiências profissionais e se constitui em uma tendência-obstáculo em relação à mudança de postura desses profissionais, os autores afirmam que essa tendência:

Actua de acuerdo con rutinas no fundamentadas y poco reflexionadas, se desarrollan principios y creencias de acuerdo con las aparentes evidencias empíricas que aporta la experiencia, se desprecia la teoría pro rechazo al academicismo racionalista y se ignoran los modelos explicativos de la conducta profesional. (PORLÁN, 1989, p. 67)

Ressaltamos a partir da citação acima, dois pontos que para nós, são fulcrais na compreensão dessa tendência-obstáculo bastante comum entre o professorado: as crenças que as suas ações são despregadas das teorias, baseadas apenas em evidências

empíricas e o rechaço por parte dos professores em relação ao academicismo e aos modelos explicativos de sua conduta profissional.

Fundamentando o exposto acima, Freire (2002, p. 79), por exemplo, afirma que é impossível descolar a teoria da prática e vice-versa, uma vez que a teoria “implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente”.

Ainda com Freire, a teoria alheia à prática social pode ser comparada a um livro colocado em uma biblioteca que ninguém lê, isto é, essa desarticulação da teoria com a prática a configura em um mero palavreado, que Paulo Freire chamou de verbalismo. Para ele, geralmente, o que criticam em relação à teoria, mesmo sem o saberem, não é a teoria em si, mas esse gosto da “palavra oca”, sem nenhum tipo de compromisso com a realidade.

Entretanto, se a teoria não pode ser desarticulada da prática, e não pode mesmo, nem sempre as formações levam em consideração as relações entre o que os alunos-professores conhecem da profissão, seja na condição de aluno, seja na condição de professor em formação. As crenças educacionais que eles têm a respeito do que é ser professor, de trabalhar como docente, de aprender, de ensinar, de avaliar, Ramalho, Núñez e Gauthier (1998, p. 8) afirmam “a experiência mostra um isomorfismo entre como aprendem os professores-alunos e suas práticas iniciais na profissão, como uma contradição entre o que pretendem os projetos formativos e a própria prática formativa”.

Partindo da premissa que a teoria está articulada à prática e a prática à teoria, as formações dos professores não deverão descuidar-se da relação entre o que as teorias científicas acerca da educação preconizam e às realidades sociais e culturais vividas por esses profissionais no interior das escolas, pois, segundo Sacristán (1998, p. 276):

O importante é partir dos planos reais que os professores(as) fazem, admitindo que se orientam por esquemas mentais bastante simples, geralmente, não explicitados, mas que podem e devem pautar-se em esboços ‘escritos’ para esclarecer as ideias das quais se partem, ser discutido consigo mesmo ou com outros, aprendendo e formalizando experiências.

Esses esquemas mentais simples, na maioria das vezes, não explicitados pelos professores, e em alguns casos compartilhados em algumas situações pedagógicas com seus pares podem ser relacionados às crenças educacionais dos professores. Nesse sentido, percebemos que muitos professores não apresentam clareza conceitual e prática

de como lidar com o potencial criativo do estudante, porém, a partir de seus esquemas mentais simplificados e reducionistas, eles já realizam práticas educativas inovadoras o que acarreta uma “certeza” de estarem auxiliando no desenvolvimento da criatividade do estudante em seu percurso de aprendizagem escolar.

É justamente pelas crenças de que são criativos, do que é criatividade, de como se desenvolve a criatividade do aluno, em sua maioria das vezes, no plano implícito ou tácito que toda a sociedade espera que a escola se torne uma instituição de ensino que favoreça o aluno aprender criativamente, mas na realidade, não é o que vem acontecendo. (MARTÍNEZ, 2002).

Nesse caso, identificar as crenças que permeiam os seus pensamentos/ações a respeito da criatividade do aluno no contexto escolar constitui-se em um dos pontos de partida para que se possam identificá-las no próprio contexto do trabalho docente.

Em relação à *tendência a simplificar e reduzir a complexidade do contexto profissional do professor* podemos afirmar que essa simplificação gera, muitas vezes, concepções de práticas educativas que ignoram o lado “oculto” que fundamenta essas práticas, isto é, as crenças que conduzem os professores a agirem e a pensarem de uma determinada maneira sobre algo relativo àquele contexto.

Para os autores, essa condição de escamotear, consciente ou inconscientemente, as crenças que levam os professores a adotarem determinados comportamentos acaba por contribuir para uma elipse das variáveis mais ocultas que interferem muito mais em suas práticas profissionais que as teorias científicas e pedagógicas. Isso gera uma análise simplificadora dos problemas pedagógicos como também das soluções para esses problemas. Sabemos que esse processo é típico das crenças que como afirmam Ramalho, Núñez e Uehara (2009, p. 46) “as crenças não têm uma preocupação primordial com a verdade. Diferentemente do conhecimento, não precisam de comprovações empíricas para serem aceitas” e ainda acrescentam: “No nível das crenças, os sujeitos utilizam as teorias para interpretar situações, fazer inferências práticas, prever e planejar ações, tomar decisões face a demandas cognitivas de caráter pragmático”.

Ainda com os referidos autores, refletimos que uma das principais metas das crenças educacionais dos professores é atender e operar no nível pragmático da ação, ou seja, a ação pela ação que não implica, necessariamente, refletir sobre como buscar uma

solução, sobre a raiz do problema apresentado, mas sim, buscar uma resolução imediatista.

Concordamos também com Ortega e Gasset (1957, p. 42) quando afirmam que as crenças significam:

Todas aquellas cosas con que absolutamente contamos aunque no pensemos en ellas. De puro estar seguros de que existen y de que son según creemos, no nos hacemos cuestión de ellas, sino que automáticamente nos comportamos teniéndolas en cuenta. Cuando caminamos por calle no intentamos pasar al través de los edificios: evitamos automáticamente chocar con ellos sin necesidad de que en nuestra mente surja la idea expresa: ‘los muros son impenetrables’. En todo momento, nuestra vida está montada sobre un repertorio enorme de creencias parejas.

Como nos informa tão precisamente Ortega e Gasset (1957), as crenças apresentam essa particularidade de não precisarmos recorrer às mesmas com aprofundamento, com comprovação científica. Essa possibilidade de simplificar e reduzir a complexidade nos oferece uma zona de conforto que, muitas vezes, nos deixam satisfeitos pelas informações fornecidas pelo nosso sistema de crenças.

Essa redução ou conformismo nos permite que fiquemos centrados em nossas práticas e que não sejamos tão flexíveis com outras Complementa Zabalza (1994, p. 32) “A atuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas)”.

Esse processo para Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Tardif (2009), Sacristán (1998, 2000), contribui para uma desprofissionalização do professor. Contrapondo-se a essa desprofissionalização do professor, os referidos autores, sobretudo, Ramalho, Núñez e Gauthier (2004, p. 6) reivindicam uma formação que forme o professor como um profissional que domine as competências necessárias ao seu exercício profissional, e, conseqüentemente, profissionalize o ensino. Eles incitam que:

A ideia é chegar a construir os problemas (problem setting) para melhor compreender e trabalhar neles; visto que o profissional age sobre problemas em que a solução é incerta, ele torna-se responsável não só pelo resultado, mas pelas possibilidades do uso e escolha dos melhores meios dentro dos limites de seu contexto, a fim de chegar a uma solução ‘digna de confiança’; uma formação profissionalizante é fortemente consolidada nos lugares do exercício da prática.

A tendência-obstáculo relativa à *conservação-adaptação e rechaço da evolução-construtiva* refere-se à busca por reduzir a prática profissional pelo próprio professor na

medida em que consegue apenas enxergar os processos de ensino-aprendizagem a partir de uma visão simplista e reducionista. Essa aparente simplificação da prática profissional pelo professor acontece pelas rotinas e guias de ação escolhidas por ele no seu agir docente. A esse processo, Porlán, García e Pozo (1997a, p. 160) definem como:

La actitud de conservar aquellos principios e rutinas de acción que mejor cubren las 'aparencias' que son coherentes con dicha simplificación y que están presentes mayoritariamente en los contextos escolares (mantener las calificaciones porque miden el aprendizaje real de los alumnos, mantener los exámenes porque si no los alumnos no estudian, mantener los contenidos disciplinares porque dan coherencia a la enseñanza).

Percebemos que a tendência-obstáculo do professor a conservar/adaptar os problemas pedagógicos por meio das crenças que os orientam em sua prática de ensino é muito mais comum do que pensamos, quando visualizamos sobre algumas delas na citação acima. Os professores se sentem mais acomodados no sentido de conservar algumas atitudes e rotinas de ações. E nesse sentido, o comodismo é o principal objetivo do docente: ficar na aparência e pensar que tudo fora resolvido no campo do seu trabalho profissional.

Percebemos também que uma das características principais decorrentes da tendência-obstáculo em análise corresponde à desnecessidade de questionamentos pelos professores acerca de determinado problema, como por exemplo: a manutenção da visão tradicional em se tratando das qualificações que aferem a aprendizagem dos alunos, isto é, os professores preferem por continuar elaborando provas que não permitem os alunos a problematização de suas respostas, porque acreditam que somente àquela forma de aferir a aprendizagem é satisfatória para conferir se ele está aprendendo ou não.

Outro exemplo que podemos remeter à supracitada tendência-obstáculo diz respeito à manutenção dos conteúdos tradicionalmente validados historicamente no contexto escolar. Esses conteúdos são importantes, porém, muitas vezes acontece de os professores optarem por apenas reproduzir o que está destacado nos textos didáticos, não transpondo além do exposto, não problematizando com os alunos tais conteúdos. Isso nos remete também a compreender que o problema não reside apenas nos conteúdos cristalizados nos livros didáticos e nas mentes dos professores, mas sim, às formas, as estratégias que eles utilizam para concretizarem suas práticas de ensino.

Essas e algumas outras situações docentes que derivam da tendência-obstáculo em destaque nos faz pensar que muitas práticas docentes são influenciadas pelas nossas crenças educacionais, que por vez, originam-se de nossas experiências como aluno quando passamos a criar significados do que é a docência, do que é a escola, do que é ser aluno, do que são os processos pedagógicos, valorizando determinadas áreas de conhecimentos, determinados conteúdos escolares, determinadas formas de avaliação.

Os professores em suas histórias, na condição de aluno, como também na experiência docente, na maioria das vezes, não tiveram a oportunidade de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, e com isso, não tiveram oportunidades de gerar conhecimentos como preconiza Martínez (2012), e por isso mesmo não perceberam inovações didáticas em sua aprendizagem, dificilmente, terão a motivação necessária para buscar a inovação e a criatividade como objetivos educacionais.

Essas reflexões nos levam a discutir outra tendência-obstáculo que se relaciona diretamente com as anteriores, isto é, a tendência dos professores a uniformizarem os padrões de comportamentos, os relacionamentos pedagógicos, as práticas de ensino. Essas práticas, geralmente, são resultados das experiências que eles tiveram ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica e influenciam diretamente nos comportamentos deles. Silva K. (2010, p. 54) contesta a formação tradicional que ainda é predominante na formação profissional dos professores, e, principalmente, que ignora o sistema de crenças dos futuros professores ou professores em formação (formação inicial e continuada, respectivamente) como segue abaixo:

Ao não considerar a importância das crenças, a necessidade de conscientização das mesmas e a relevância de um processo contínuo de reflexão, objetivando o desenvolvimento da criticidade do professor, de sua emancipação como profissional, a formação tradicional, portanto, não parece contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem de línguas venha a tornar-se mais efetivo.

Tomando essa reflexão para um contexto mais amplo do professor, não somente de línguas, concordamos com a autora sobre a necessidade de a formação docente repensar suas finalidades, colocando o professor como sujeito construtor e com potencial criativo de gerir e problematizar o conhecimento. Concordamos, sobretudo, quando ela afirma a necessidade de formarmos um professor crítico e que reflita sobre as crenças educacionais que os guiam em seu trabalho profissional.

Nesse sentido, Reynaldi (1998, p. 10), a respeito da formação crítico-reflexiva do professor e da consideração das crenças como um dos componentes estruturantes da atuação dele, ressalta o seguinte: “faz-se necessário reconhecer que as crenças que norteiam os professores, para que esses profissionais não acrescentem novas teorias às anteriores sem reflexão, ou seja, sem analisar se os novos princípios adotados são compatíveis ou não com as ideias e teorias anteriores.” Ressaltamos e convergimos com Lüdke (2001, p. 33), ao enfatizar que as crenças docentes “não devem ser reificadas, devem ser submetidas, como qualquer outro saber, a dúvida e à crítica”.

Para tanto, deveremos superar essas tendências-obstáculos conceituadas por Porlán, García e Pozo (1998), com o objetivo de não somente considerar as crenças como componentes da atuação e formação do professor. Ao situarem a tendência-obstáculo da busca pela uniformização, afirmam que essa tendência é tão importante no cotidiano profissional, embora, seja pouco refletida no mesmo contexto que:

La visión simplificadora y el inmovilismo, tiene consecuencia que las creencias y rutinas relacionadas con la acción tienden a la uniformidad individual y colectiva, lo que provoca la hegemonia de ciertas concepciones profesionales y de ciertos modelos didácticos frente a otros. (p. 160).

Assim, são até compreensíveis as dificuldades dos professores em modificar sua prática profissional. Caso os professores não forem incitados a refletir sobre sua prática de ensino e não tiverem condições de discutir seja no ambiente formativo, seja no ambiente de trabalho, possivelmente, encontrarão muitas resistências em repensar suas práticas profissionais. Para Porlán, García e Pozo (1997a, p. 160) “No es difícil entender, por tanto, las resistências que muchos profesionales tienen a aceptar con normalidad la diversidad de modelos, de concepciones y de prácticas dentro de un mismo marco profesional.”

Ao discutir sobre as quatro tendências-obstáculos compreendemos que investigar as crenças educacionais dos professores implica revelar algumas contradições, limitações que poderão nos dar pistas do que precisamos fazer para modificar esse cenário. Para tanto, faz-se necessário rever urgentemente a estrutura paradigmática que sustenta as práticas de ensino do professor e, se desejamos inovar e mudar o cenário educacional, não centrarmos apenas no professor e nas suas crenças a respeito da educação.

3.1.1.1.4 *Elementos necessários para a mudança das crenças do professor no seu conhecimento profissional*

A modificação do cenário educacional, mais precisamente do professor e do seu processo de profissionalização, faz-se mister que discutamos sobre a estrutura do conhecimento profissional do professor. Os autores Porlán, García e Pozo (1997a) nos incita a pensar que se faz necessário que mudemos a visão reducionista do que se configura como conhecimento profissional do professor e ressaltam a importância em redefinir os conceitos acerca do conhecimento profissional docente, principalmente, em considerar elementos importantes como as crenças nas discussões sobre a formação e atuação do professor enquanto um profissional.

Concordamos com Porlán, García e Pozo (1997a, p. 160), que em se tratando da busca por considerar um conhecimento profissional diferente do que tradicionalmente vem formando e valorando a visão fragmentada, reducionista, e dicotômica, precisamos superar esta visão, pois:

El conocimiento profesional no es el resultado de decisiones libres y conscientes de cada uno de los profesionales de la enseñanza, es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar.

A proposta dos autores citados é a de discutir e refletir o processo de construção do conhecimento profissional a partir das relações entre o professor considerado um sujeito que constrói e desenvolve-se profissionalmente por meio de inúmeras variáveis pedagógicas com destaque às realidades escolares enquanto contexto específico profissional, as crenças educacionais desses profissionais, a formação docente e outros elementos inerentes à profissão professor.

A referida proposta se configura a partir de três perspectivas teóricas (construtivismo/complexidade e teoria crítica), além da ideia de um professor investigador da sua própria prática profissional. Para os autores, essas características podem ser traduzidas nas seguintes premissas: a) é um conhecimento prático; b) é um conhecimento integrador e profissionalizado; c) é um conhecimento complexo e d) é um conhecimento evolutivo e processual.

Vale frisar que o conhecimento profissional na vertente teórica dos autores mencionados assume o professor enquanto profissional que se desenvolve mediante

inúmeras variáveis do contexto pedagógico. Dentre essas variáveis, destacam-se as crenças desses professores sobre sua prática profissional.

Compreendemos que as crenças dos docentes podem desvelar alguns “porquês” de certas tomadas de decisões e concepções acerca da educação, da sua profissão e ajudá-los a compreender alguns entraves no tocante às resistências que alguns deles apresentam em se tratando das necessidades de modificar suas práticas profissionais em geral. As crenças constituem-se em um marco profissional que precisam ser mais bem discutidas no seio da formação e no desenvolvimento profissional do professor. De acordo com Kember (2001, p. 102) ao afirmar que as crenças docentes são um “marco de referência didático” e que implica em grande parte a orientação educativa para esses professores.

Estamos afirmando que as crenças determinam diretamente a prática profissional do professor, mas também compreendemos que elas não somente determinam, mas também são determinadas pelas ações dos professores. Alguns autores como Zeichner (2009), Woods (2003) e Borg (2005) nos auxiliam nessa discussão e afirmam que nem sempre as crenças coincidem com as práticas reais dos professores. Para Woods (2003, p. 207) “o que dizemos que acreditamos nem sempre é o fator que influencia nossas ações, e pessoas podem realizar ações que parecem ser inconsistentes com o que dizem ser suas crenças”.

Os autores confirmam a existência de uma possível dissonância entre as crenças do professor e a sua prática. Borg (2005, p. 94), nesse contexto destaca que essas “Evidências sugerem que tais fatores também podem impedir a habilidade dos professores de línguas em adotar práticas que refletem suas crenças”.

Os autores ainda afirmam que os professores, ao desempenharem a docência, utilizam-se de suas teorias pessoais de forma articulada com as teorias científicas, e que, geralmente, as teorias científicas que fundamentam parte de suas práticas e de suas crenças são de natureza positivista em que existe um conhecimento único, absoluto e verdadeiro. Essa condição bastante comum no contexto do trabalho docente é predominante como nos mostra Porlán (1989, p. 10):

Como hipóteses central consideran que los profesores en general, combinan en sus epistemologías personales una concepción positivista de la Ciencia con una visión absolutista de la verdad Como consecuencia de ello, el contenido del currículo y la manera en que se enseñan a los estudiantes no podra ningún énfasis en las concepciones previas de los estudiantes y en su

participación activa en los procesos de aprendizaje[...].

De acordo com o autor, são as crenças ou teorias pessoais dos professores em consonância com os pressupostos científicos que orientam suas atuações docentes que guiam de forma determinante as práticas profissionais dos professores. Ele nos alerta também para uma relação interessante entre as crenças e os pressupostos científicos, ou seja, não somente as crenças influenciam a atividade docente, mas, também os pressupostos científicos, inclusive, esses pressupostos são bastante influentes a ponto de determinar no trabalho dos professores, no que se refere às suas crenças.

Além do exposto, o autor sinaliza para a formação docente como um dos principais elementos influenciadores no desenvolvimento profissional do professor. É, segundo o autor, a formação que determina, em grande escala, o que o professor deverá realizar ao longo de sua atuação profissional.

No processo formativo, os futuros professores ou professores em formação aprendem e solidificam, ainda mais, as crenças que dizem respeito à docência. Geralmente, a tendência mais latente nos processos formativos é de natureza positivista como afirma Ramalho, Núñez e Gauthier (2004).

Ao formar-se, professor, muitas vezes, potencializam-se os modelos implícitos de ensinar, que tem por base as vivências históricas e culturais enquanto aluno desde o contexto escolar até o processo formativo profissional. O autor denomina essas crenças formadas e solidificadas na formação do professor como crenças científicas.

As crenças científicas interagem e influenciam na formação/reconstrução das crenças pessoais e vice-versa. Portanto, elas não agem de forma individualizada, mas sim, em interação umas com as outras. É, exatamente, essa interação que é negligenciada nos processos formativos, e com isso, muitos professores acabam por utilizar mais suas crenças pessoais em suas práticas profissionais.

As principais crenças que os professores aprendem ao longo de sua trajetória enquanto aluno (nível escolar e acadêmico) são as ligadas ao progresso científico, pois, geralmente, eles acreditam que a ciência é a única responsável pelo progresso social, e assim, a ciência determina o que é importante para ser desenvolvida socialmente.

O problema não reside em confiar à ciência tal competência, pois ela realmente detém essa competência, porém, não é a única via de progresso social, nem tampouco é absoluta, e também não se desenvolve de forma descolada das teorias pessoais do

cientista, mas sim, suas teorias pessoais influenciam também a ciência e os seus progressos.

Outra crença diz respeito a todas as informações veiculadas sob o rótulo de científicas serem racionais como se as demais informações fossem irracionais. Nesse contexto, tudo que é comunicado em sala de aula como científico não precisa ser contestado, e sim, reproduzido sem um aprofundamento e criticidade por parte de quem está aprendendo. Para Porlán (1989, p. 10):

Según esto, la imagen de la Ciencia que está presente em los estilos de trabajos, en las relaciones interpersonales, en los tipos de contenidos, y en tantos otros elementos de la vida del aula, es una imagen deformada que impregna el pensamiento de profesores y alumnos y que requiere, para su modificación, de una toma de consciencia reflexiva y crítica del profesor y un proceso paulatino de cambio en su papel profesional.

Em relação à experiência escolar como um dos fatores determinantes na construção de crenças sobre a docência e sobre o currículo oculto das escolas transmitir uma imagem deformada de ciência e da metodologia científica, Porlán (1989, p. 9) afirma que “La causa de la transmisión de una imagen deformada de la Ciencia no radica esencialmente en las características personales o profesionales de los profesores, sino en algunas propiedades estructurales del sistema educativo general.”

Em relação às características do novo conhecimento profissional do professor proposto por Porlán, García e Pozo (1997b), começamos pela premissa de que o conhecimento profissional do professor é prático, ou seja, advém de suas experiências no contexto da atuação docente. Os autores ressaltam que o conhecimento prático do professor não se origina apenas na empiria, como também na academia, mesmo que seja concernente às várias disciplinas que constituem os conhecimentos de sua profissão.

Eles afirmam que o conhecimento profissional do professor é epistemologicamente diferenciado e tem a função de mediar as teorias formais e a ação profissional. Para os autores, não se separam as dimensões das teorias estudadas em sua formação com as teorias construídas em sua prática acerca da docência. Com essa perspectiva de conceber a profissão docente, não somente os autores supracitados, mas também Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Tardif (2002, 2009), Freire (2002), a compreendem a partir de uma visão relativista e atual do conhecimento.

Assim, o trabalho docente implica um conjunto de conhecimentos mobilizados pelos professores tanto das suas experiências históricas e culturais mais amplas quanto

das experiências vivenciadas na formação e atuação docente. Para nós, essa compreensão modifica a estrutura da qual estamos mais próximos, da visão positivista, que nos faz pensar que o conhecimento outorgado pela formação é o único que teremos para fundamentar nossas práticas profissionais. Porlán e Rivero (2000) corroboram com a visão do conhecimento como derivado também de experiências que se constroem na prática do professor.

O conhecimento profissional do professor, nessa perspectiva, é também analisado e refletido como um conhecimento integrador e profissionalizado. Essa visão integradora e profissionalizada nos permite compreender que o professor além de se basear nas experiências práticas, se baseia nas teorias científicas e pedagógicas que aprendem durante a nossa formação e que essas estão articuladas intrinsecamente com as suas experiências. Conforme Porlán, García e Pozo (1997a, p. 160) o conhecimento profissional na perspectiva integradora e profissionalizada “no se organiza atendiendo a una lógica disciplinar y tampoco es resultado de la mera acumulación de experiencias; se organiza em torno a los problemas relevantes para la práctica profesional.”

Assumimos visão de que o conhecimento profissional não se configura de forma dicotômica, mas se configura em uma dimensão global, interativa que se retroalimenta tanto com os saberes oriundos das práticas do professor quanto das fundamentações teóricas da educação. Essa relação é bastante relevante se consideramos o sujeito de forma integral e que ensina e aprende por meio da implicação integral do seu ser no exercício profissional, inclusive, o seu sistema de crenças que também influencia e é influenciado.

O conhecimento profissional como um conhecimento complexo justifica e fortalece as nossas discussões, pois considera a inter-relação entre os saberes, quer sejam eles formados na experiência escolar, quer sejam na experiência acadêmica, quer sejam na experiência profissional do docente. Como afirma Porlán, García e Pozo (1997a, p. 161) “el nuevo conocimiento profesional que propugnamos tiene un fuerte componente epistemológico, ya que, a fin de cuentas, es un conocimiento sobre la integración y transformación de saberes”.

O conhecimento profissional para o professor, nessa perspectiva, não se reduz às técnicas e procedimentos metodológicos, mas sim, adiciona-os aos conhecimentos já citados. Faz-se mister reconhecer a importância de os professores dominarem tais técnicas e procedimentos, mas não de uma forma mecânica, pelo contrário, esse sistema

reconhece sua importância e transcende essa dimensão ao relacioná-la aos saberes descritos anteriormente, sobretudo, reconhece a complexidade e a diversidade das práticas de ensino realizadas pelos professores.

Nesse reconhecimento, as crenças, as subjetividades dos alunos, a criatividade, a inovação, a heterogeneidade dos alunos em uma sala de aula, a formação docente que prepare os professores com uma visão crítica, investigativa e reflexiva de sua própria prática, e a existência de várias condições que poderão regular essas práticas, incluindo, o seu sistema de crenças. De acordo com García (2007, p. 161) o novo conhecimento profissional significa “Un conocimiento profesional reconoce la complejidad y singularidad de los sistemas de enseñanza-aprendizaje institucionalizados y de los procesos de integración de saberes descritos anteriormente.

É um conhecimento que se configura também pela natureza processual. Esse conhecimento processual parte das crenças e ações dos sujeitos implicados no processo docente, os professores. Para essa perspectiva, essas concepções e ações realizadas pelos profissionais em destaque são expostas para análises e reflexões acerca de como procedem, das justificativas por procederem de tal forma e convidam os mesmos a refletirem sobre os impactos que suas ações e crenças têm sobre a aprendizagem dos alunos e para o sistema educacional em sua totalidade.

A evolução e o processo do conhecimento profissional do professor poderão apresentar vários níveis de acordo com as singularidades deles. Suas formações não foram semelhantes e suas crenças dependem, em grande escala, dos valores atribuídos aos processos educacionais, o que não permite que compreendamos de forma rígida e padronizada que todos eles pensem e ajam de forma igualitária.

Essa complexidade do ato de ensinar é reconhecida nessa perspectiva principalmente ao se visualizar o conhecimento profissional do professor como uma construção e desconstrução. Diante dessa complexidade, Porlán (1989, p. 163) nos alertam que se faz necessário:

Analizar e investigar nuestras propias concepciones y actuaciones profesionales, as de outros profesores, los obstáculos que presentan y dado nuestro interés prioritario por la renovación escolar, la evolución que siguen en un contexto de investigación y experimentación curricular[...].

Como percebemos, a análise e a investigação sobre as nossas próprias práticas profissionais se fazem necessárias, principalmente, porque nos exige que aprendamos a

socializar o que aprendemos. Parte das concepções dos professores e de suas ações, inclusive, as barreiras que eles constroem ao longo de seu desenvolvimento profissional, evolui de forma processual, individual e coletivamente desde posições simplificadoras, fragmentadas, acríticas às posições mais complexas, integradoras, relativas, autônomas e críticas.

Nesse caso, as posições simplificadoras, fragmentadas e acríticas seriam as nossas crenças a respeito da educação, do contexto do trabalho docente e as posições mais complexas, integradoras, relativas e críticas seriam resultados das relações de nossas crenças em consonância com as teorias científicas e pedagógicas através de processos reflexivos e autoformativos dos professores.

Esse processo de relações entre as crenças educacionais e as teorias científicas e pedagógicas dos educadores, para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Ramalho, Núñez e Uehara (2009), se constitui como um dos princípios da formação docente com vistas à profissionalização do professor, e reflete sobre a emergência de propiciar ao mesmo a condição de transitar de suas teorias implícitas para as teorias explícitas, isto é, refletir sobre suas crenças, expô-las à crítica, à dúvida, e transformá-las quando necessário, ou ainda com Freire (2004) transitar do saber ingênuo produzido pela prática docente para o saber crítico através da reflexão que é suscitada por meio da curiosidade e da criticidade do professor diante de sua prática profissional.

Entretanto, a tarefa não é simples de considerar o professor como um profissional crítico. Nesse processo, os programas de formação também deverão assumir a reflexão como um dos princípios pedagógicos e formativos, e ainda conforme Silva (2010), que esses mesmos programas incitem os professores formadores a investigarem também suas próprias crenças e as dos futuros professores para que assim, possam iniciar um processo formativo pautado na reflexão e na crítica de sua própria atuação docente. A respeito da importância de se compreenderem as crenças dos professores sobre suas práticas profissionais, Conceição (2004, p. 62) sinaliza que:

Programas que adotam um modelo reflexivo de formação de professores devem visar, entre outros aspectos, capacitar os professores a avaliarem as dimensões moral e ética implícitas na prática de sala de aula, incluindo a análise crítica das suas próprias crenças sobre seu conceito de bom ensino, assim como facilitar o desenvolvimento, pelos professores, das suas próprias teorias e princípios de prática de ensino [...].

O objetivo dos autores supracitados parte da seguinte hipótese: as concepções e atuações dos professores refletem uma determinada visão epistemológica e, como consequência, essa visão apresenta um papel estruturador que tanto poderá servir de referência para inibir quanto para estimular, fragmentar ou integrar elementos básicos de seu conhecimento profissional, dentre eles, as crenças educacionais dos professores a respeito de sua prática profissional.

Finalizando essas discussões, evidenciamos a seguir um quadro-síntese contendo os principais conceitos de crenças e de crenças educacionais segundo os teóricos estudados ao longo deste capítulo.

Figura 4 – Quadro teórico sobre os conceitos de crenças e crenças educacionais.

QUADRO-SÍNTESE TEÓRICO DAS CRENÇAS	
Pajares (1992)	A definição de crenças é uma escolha entre as mais variadas palavras encontradas na literatura, como por exemplo: atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos internos mentais, estratégias de ação.
Rokeach (1981)	As crenças são inferências feitas por um observador sobre estados de expectativas básicas. Quando uma pessoa diz: ‘Nisto eu acredito ...’, ela pode ou não estar representando exatamente aquilo em que verdadeiramente acredita, porque há, frequentemente, razões sociais e pessoais constrangedoras, conscientes e inconscientes, por causa das quais ela não contará ou não nos pode contar.
Marrero (1993)	As crenças possibilitam a compreensão das distintas tomadas de decisões dos professores para planejar e implementar seu ensino, assim como para argumentar porque escolheu determinados caminhos, estratégias, conhecimentos, e não outros. Seus estudos contemplam explicações referentes à estrutura interna das representações docentes sobre o ensino, o processo de mediação e o currículo.
Dewey (1972)	As Crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que podem ser questionados no futuro.
Barcelos e Vieira-Abrahão (2006)	As crenças são “Formas de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Alanen (2003)	As crenças são [...] Um tipo específico de artefato cultural que medeia à atividade humana, da mesma forma que ferramentas, signos, símbolos e mitos.
Dufva (2003)	As crenças são polifônicas e dialógicas, uma vez que ‘refletem uma visão pessoal’ sobre o objeto em questão, da mesma forma que ‘ecoam aspectos presentes nos discursos prevaletentes na sociedade.
QUADRO-SÍNTESE TEÓRICO DAS CRENÇAS EDUCACIONAIS	
Araújo (2006, p. 190)	As crenças educacionais são [...] Como um filtro pelo qual as novas informações são interpretadas com base naquilo que o professor conhece ou acredita e, posteriormente, utilizadas para a organização e redefinição do seu pensamento e das suas ações subsequentes.
Barcelos (2001, p. 72)	As crenças educacionais são [...] Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem.
Porlán e López (1993, p. 96)	As crenças educacionais consistem em “El pensamiento del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimiento que abarcan tanto el campo de las creencias y concepciones personales como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza. La experiencia práctica profesional influye en el grado de estabilidad y/o evolución de los mismos”.
Marrero (1994, p. 39)	As crenças educacionais são [...] Teorías pedagógicas personales, reconstruídas sobre la base de conocimientos pedagógicos historicamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa.
Marrero (1993, p. 244)	As crenças educacionais são [...] Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el curriculum, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. de ahí la importância de su estudio y análisis.
Porlán (1995, p. 7)	As crenças educacionais “[...] son algunas de las variables más significativas de sus procesos de pensamiento. Em general, se considera que las creencias de los profesores y especialmente aquellas relacionadas con el contenido de la matéria (epistemologia disciplinar) y con la naturaleza del conocimiento (epistemologia natural), juegan un papel importante en la planificación, evaluación y toma de decisiones en el aula”.
Vieira-Abrahão (2004, p. 131)	As crenças educacionais são “[...] Filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas”.

Félix (1998, p. 26)	As crenças educacionais consistem em uma “[...] Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor)”.
------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

Portanto, reiteramos a importância de se estudar as crenças como componente do conhecimento profissional do professor, principalmente, pelas relações entre a sua prática docente e o seu pensamento no âmbito profissional. Por fim, a elaboração do quadro síntese das crenças nos auxiliou em relação às reflexões e delimitação da perspectiva conceitual a ser adotada nessa tese, além do que se fez necessário tendo em vista a clarificação do que significam as crenças educacionais e do lugar delas nas discussões acerca da criatividade dos professores no contexto ora explicitado.

4 O PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO INOVADOR – PROEMI COMO ALTERNATIVA PARA INOVAR O ENSINO E DESENVOLVER A CRIATIVIDADE DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO ESCOLA

Iniciamos este capítulo com o objetivo de discutir o contexto das principais problemáticas do Ensino Médio brasileiro, especialmente, o PROEMI como uma das ações político-pedagógicas que busca fomentar experiências inovadoras no ensino médio brasileiro atual.

A estrutura deste capítulo se apresenta da seguinte maneira: no primeiro momento discutiremos o ensino médio e suas principais problemáticas como as taxas de abandono dos jovens nesse nível de ensino, a baixa qualidade do ensino e outros problemas que assolam o ensino médio e num segundo momento trataremos do ensino médio no Estado do Rio Grande do Norte – RN.

Em seguida, às discussões sobre o ensino médio refletiremos sobre o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI. Nessas discussões ressaltaremos as dimensões pedagógicas a partir da organização dos seus macrocampos e o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) como espaços de inovação e criatividade no ensino médio brasileiro atual.

No último momento discutiremos o PROEMI no contexto do Estado do RN visualizando o processo em que o mesmo se encontra, isto é, as escolas que estão participando, a formação através das oficinas pedagógicas oferecidas aos profissionais envolvidos nesse contexto.

4.1 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO ATUAL

O momento atual do ensino médio transita entre a sua expansão, a ressignificação de seu sentido político-pedagógico e a necessidade de sua própria reinvenção em relação às práticas educativas. A educação, mais precisamente, está situada em um contexto dialético, pois, ao mesmo tempo em que denuncia as fragilidades das suas políticas educacionais e das práticas de ensino também revela um cenário propício para a mudança por meio dessas reflexões.

Uma das contribuições para essa mudança, a nosso ver, poderá advir do estímulo ao potencial criativo do professor, dos alunos e da gestão escolar em suas práticas educativas em geral. Para exemplificar tal cenário que gera necessidades de reinvenção nas gestões educativas Mitrulis (2002. P. 5) afirma que:

A ele passam a ter acesso jovens procedentes dos extratos populares menos favorecidos economicamente, com pouco apoio cultural do meio familiar de origem, que realizaram um percurso escolar acidentado, mais longo, entremeado por reprovações, afastamentos, motivados ou não por necessidades de trabalho. São jovens que estão em busca de, ou já alcançaram, autonomia na vida pessoal e profissional, portadores de visões de mundo, trajetórias de vidas, experiências profissionais, convicções políticas e religiosas e compromissos familiares diferentes. O tempo que esses alunos permanecem na escola requer uma administração diferente.

Como percebido na citação acima, os jovens que frequentam as escolas, mas precisamente, o ensino médio, é bastante heterogêneo, o que resulta pensar que algumas práticas de gestão e de docência precisam ser revisitadas constantemente, uma vez que os motivos e as motivações dos alunos ao ingressarem no ensino médio são variados, além do que as formas e os conteúdos ensinados também necessitam de revisões permanentes.

Os princípios de gestão, de docência, de avaliação, de seleção de conteúdos, de metodologias se transformam com o tempo, e muitas vezes, a docência se propaga de forma reprodutiva muito mais que produtiva e criativa. Geralmente, os alunos reclamam e exigem posturas mais criativas e mais inovadoras dos professores, e por vez, estes últimos creem que suas práticas já assumem tais posturas, evidenciando assim, crenças distintas acerca da docência inovadora e criativa entre alunos e professores (ALENCAR, 2007).

Neste sentido, a criação de múltiplos incentivos e a minimização de obstáculos em relação à permanência dos jovens no ensino médio escolar consistem em uns dos desafios para as políticas públicas educativas brasileiras, isto é, um ensino médio que prepare o jovem mobilizando as capacidades cognitivas e afetivas de forma integral, que prepare o aluno no desenvolvimento de seu potencial criativo, que prepare o mesmo para a participação cidadã, para a inserção no mundo do trabalho e para a realização de atividades culturais. Conforme a UNESCO (2010, p. 20) a gestão da educação

contemporânea, principalmente, dos países subdesenvolvidos como é o caso da América Latina e o Caribe, necessita urgentemente:

Modernizar la gestión de la educación, profesionalizar y dar protagonismo a los educadores; otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa y una acción más estratégica a la administración central. Pero además es necesario incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas, formar ciudadanos activos y responsables, asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr su participación activa en su propia formación.

Faz-se necessário que a estrutura do ensino médio no país que se enquadra no cenário dos países da América Latina subdesenvolvidos, sobretudo, que passa por uma crise de identidade e apresenta uma significativa taxa evasão dos jovens, principalmente, nesse nível de ensino se reconfigure com ênfase na formação que compreenda o ser humano como um sujeito que carece de conhecimentos voltados para política, para o mundo do trabalho incluindo a tecnologia e a ciência e para vivências culturais, superando assim, a ideia de um ensino meramente técnico com vistas a um ensino que estimule o potencial criativo dos alunos.

O Censo Escolar (2010) nos mostra que 3,6 milhões de jovens que se matriculam no ensino médio, apenas 1,8 milhões conseguem terminar essa etapa da educação básica, ou seja, 50% não conseguem finalizar o ensino médio que é composto por três séries.

O significativo abandono desses jovens no ensino médio tem inúmeras variantes, dentre elas, o problema da universalização, a falta de identidade do ensino médio e o fator socioeconômico. Para sermos mais precisos, segundo O PNAD (2011) afirma que de 2009 para 2011, a taxa de escolarização (percentual de estudantes de um grupo etário em relação ao total do grupo) das crianças entre 6 e 14 anos de idade aumentou em 0,6 ponto percentual, chegando a 98,2%. Já para os jovens entre 15 e 17 anos, o percentual caiu de 85,2% para 83,7% no mesmo período.

Essa crescente taxa de escolarização da criança nos últimos anos, de acordo com o PNAD (2011) nos anima bastante porque, conseqüentemente, há uma queda da taxa de analfabetismo cada vez mais latente. Entretanto, a queda da escolarização em relação aos jovens (15 e 17 anos) continua a nos preocupar constantemente. Conforme o MEC/INEP (2010) apesar da evolução que o ensino médio vem tendo em relação às

taxas de matrículas nas últimas décadas, essa evolução vem passando por um processo de involução e/ou estagnação.

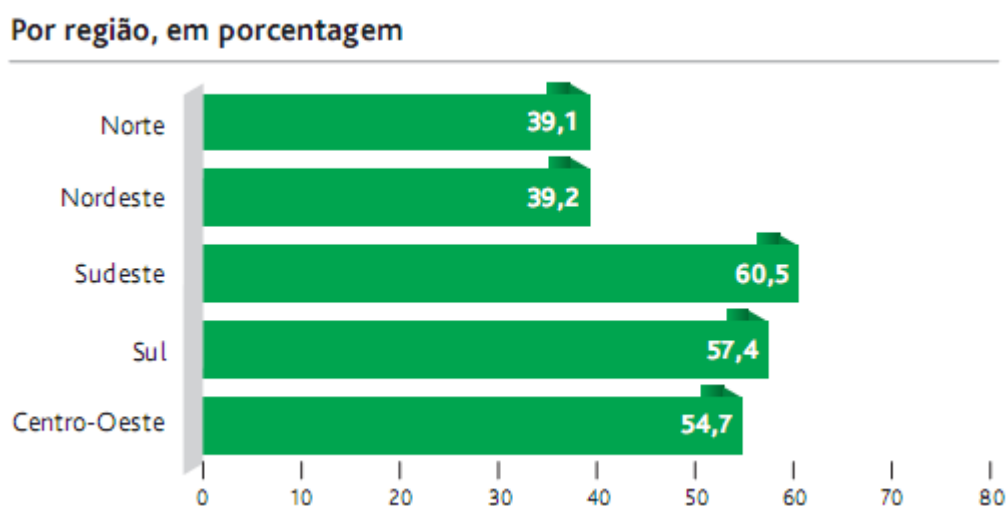
Tabela 1 – Dados de matrícula no ensino médio brasileiro de 2006 a 2011.

Ensino Médio	Matrícula					
	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Ensino Médio Brasil	8.906.820	8.369.369	8.366.100	8.337.160	8.357.675	8.400.689

Fonte: MEC/INEP (2012).

Em outros dados do PNAD (2009), por exemplo, já percebemos que anualmente essa queda vem se acentuando, e se continuarmos assim, em que situação o ensino médio estará daqui a algumas décadas? A taxa de escolarização de jovens entre 15 e 17 anos que estão no ensino médio no Brasil segundo o PNAD (2009) nos mostravam que a região com mais índice de escolarização no ensino médio é a região sul e a com menor índice de escolarização nesse nível de ensino é a região norte, praticamente empatada com a região nordeste, conforme o gráfico 1:

Tabela 2 – Dados percentuais de escolaridade por regiões brasileiras.

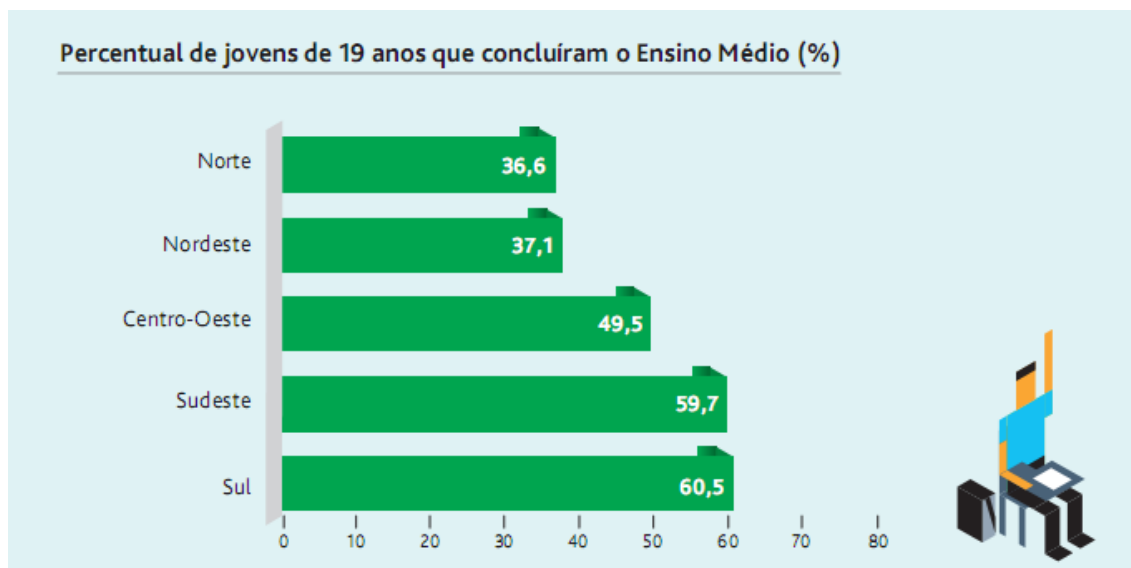


Fonte: (PNAD, 2009).

Em seguida apresentamos o quadro que nos informa sobre as taxas de conclusão do ensino médio, que na verdade, não são diferentes das taxas de escolarização anteriormente mencionadas. Conforme o PNAD (2009) a região que melhor apresenta

os índices de conclusão nesse nível de ensino, consequentemente, haja vista os resultados anteriores, é a região sul:

Tabela 3 - Dados da conclusão do ensino médio no país por jovens com 19 anos de idade.



Fonte: (PNAD, 2009).

Essa constante redução das taxas de escolarização de jovens entre 15 e 17 anos no ensino médio, principalmente, o aumento das taxas de abandono desses jovens nesse nível de ensino é bastante preocupante. Diante dessa situação, percebemos que o Estado precisa dirimir tais problemáticas e, sobretudo, criar políticas públicas permanentes de Estado e não apenas de governo que eliminem ou minimizem esses problemas. A criação de políticas públicas educacionais permanentes é uma das ações governamentais importantes para tentar mudar a situação caótica que vive o ensino médio, e não somente ele, mas, na realidade o que acontece é uma:

A ausência de políticas regulares que possibilitem diminuir as defasagens entre as condições oferecidas pela grande diversidade de redes públicas precisa ser superada. A obrigação constitucional dos Estados para com a oferta educativa no ensino médio deveria vir acompanhada de políticas estáveis que permitam tal oferta de forma digna a todos os cidadãos em condições de cursá-lo. (OLIVEIRA D., 2010, p. 276)

Como forma de combater a problemática que assola o ensino médio brasileiro atual emergem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (2011). Essas diretrizes buscam gerar mais qualidade ao ensino médio a partir da oferta

de uma grade curricular mais flexível e do combate à evasão e a repetência dos jovens nesse nível de ensino, que atenda aos múltiplos interesses desses jovens. No entanto sabemos que não é um único fator que propicia o abandono, o desinteresse e a repetência dos jovens no ensino médio brasileiro. São muitos fatores que estão implicados nesse processo tais como: relação idade/série, infraestrutura inadequada, metodologias pouco atrativas, formações pulverizadas dos professores e gestores escolares, a relação entre a escola e o mundo do trabalho, ou melhor, a falta dessa relação, pois ora o ensino médio é visualizado legal e culturalmente como uma etapa educativa voltada para a dimensão profissionalizante, ora para a dimensão propedêutica, sem uma devida articulação, entre outros fatores. Neste contexto, como forma de reconfigurar o ensino médio brasileiro, as DCNEM (2011, p. 52) afirmam que:

Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

Continuando com as DCNEM (2011, p. 54) no tocante à oferta do ensino médio mais atrativo, em seu Art 14 explicitam que:

A organização curricular do Ensino médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento.

Entendemos que discutir e buscar inovar o sistema de ensino médio brasileiro pelo currículo diversificado que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens nesse contexto é invariavelmente importante, mas não representa a totalidade de problemas desse mesmo contexto. É um ponto de partida e corresponde a um dos problemas expressivos, pois, geralmente, os alunos não têm a condição de escolher ou discutir sobre o que desejam aprender. Para Núñez e Ramalho (2012, p. 231), “Esse contexto, por vezes fossilizado, inibe a inovação, a criatividade para se pensar e fazer uma nova escola permeada por uma cultura própria, das formas de produção e socialização do conhecimento no século XXI.”

Nesse cenário, existe essa condição de o aluno escolher parte de sua grade curricular associando o que o sistema educacional julga ser relevante para a sua formação, mas também lhes dá a possibilidade de participar desse processo formativo oportunizando ao mesmo a escolha de algumas disciplinas que contribuirão para a sua formação nessa última etapa da educação básica.

Como já dissemos, outros fatores são importantes nesse processo de reconfiguração do ensino médio brasileiro, como por exemplo, a condição socioeconômica da maioria dos jovens entre 15 e 17 anos que frequentam o ensino médio no país, pois, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2011), 78,4% dos adolescentes entre 15 e 17 anos considerados pobres, frequentam a escola e 93,7% dos adolescentes nessa mesma faixa etária, considerados ricos, frequentam a escola.

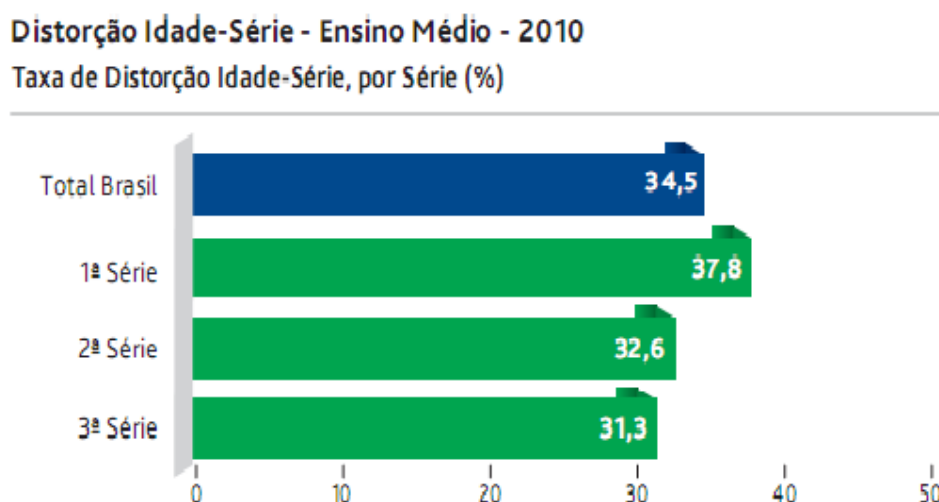
Neste percentual, percebemos que os adolescentes do ponto de vista socioeconômico, considerados pobres estão em desvantagem em relação à frequência na escola, especialmente, no ensino médio brasileiro, se comparado aos alunos considerados ricos. Apesar da expansão que este nível de ensino apresenta histórica e socialmente e o aumento do acesso àqueles considerados mais pobre ao ensino médio, o problema da universalização a todos ainda persiste, principalmente, para os adolescentes pobres.

No tocante à universalização da educação básica, especificamente, no ensino médio brasileiro, podemos afirmar em consonância com Ramalho (2012) que tanto o problema da evasão é significativo quanto à distorção série-idade nesse nível de ensino, justamente, pelos abandonos frequentes por inúmeros motivos, dentre eles, a necessidade de se trabalhar muito cedo pelos jovens das camadas mais pobres, a falta de atratividade da escola, a dicotomia propedêutico e profissionalizante, até então não superada, embora as políticas públicas educacionais atuais busquem tal superação, dentre outros fatores.

Corroborando com o exposto, conforme dados do MEC/INEP (2011), um dos principais fatores que, possivelmente, colaboram para as crescentes taxas de abandono e/ou evasão provém da distorção série/idade como pode ser refletido nos percentuais a seguir no ensino médio: na 1ª série temos 37,8% de abandono; na 2ª série temos um percentual menor de 32,6% e na 3ª série um percentual de 31,3%, assim, o país tem uma taxa de 34,5% de distorção entre série-idade. A seguir visualizamos um quadro

apresentado pelo MEC/INEP (2011) com tais percentuais que provam o que estamos a discutir:

Tabela 4 – Dados sobre a distorção idade-série no ensino médio brasileiro em 2010.

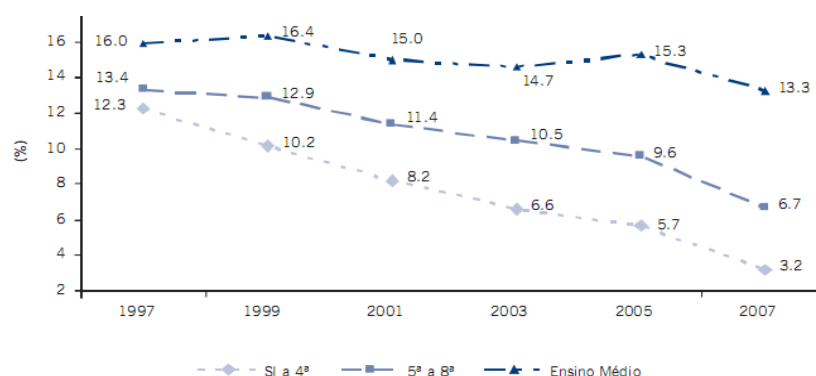


Fonte: (MEC/INEP, 2011).

É interessante notarmos que os índices não são tão distintos uns dos outros, representando assim, um alto de distorção, o que implica em realidades muito diferentes ocasionando ainda mais a heterogeneidade em relação aos alunos nas salas de aulas. Contudo, é também interessante refletirmos que de acordo com essa significativa heterogeneidade, certamente, a escola precisa se modificar para atender a essa demanda que apresenta essa heterogeneidade com metodologias mais flexíveis, atrativas, lúdicas, atendimento personalizados aos alunos, enfim, a escola precisa entender que este público no ensino médio implica em os professores e a gestão escolar refletir sobre mudanças que se fazem necessárias para que não continuem a sofrer com altas taxas de evasão e abandono, ou ainda, de permanecer distante e pouco atrativa para os jovens que nela frequentam, fortalecendo uma cultura “segregacionista”.

Em relação às taxas de abandono podemos afirmar que como consequência do que já fora exposto em relação à situação do ensino médio atual, vem somente crescendo. Ao mesmo passo em que esse nível de ensino vem crescendo em sua universalização, essa ação, de certa forma é minimizada pela ação do abandono crescente dos jovens entre 15 e 17 anos, principalmente como nos revela o gráfico a seguir:

Tabela 5 – Dados sobre a crescente taxa de abandono de jovens no ensino médio brasileiro.



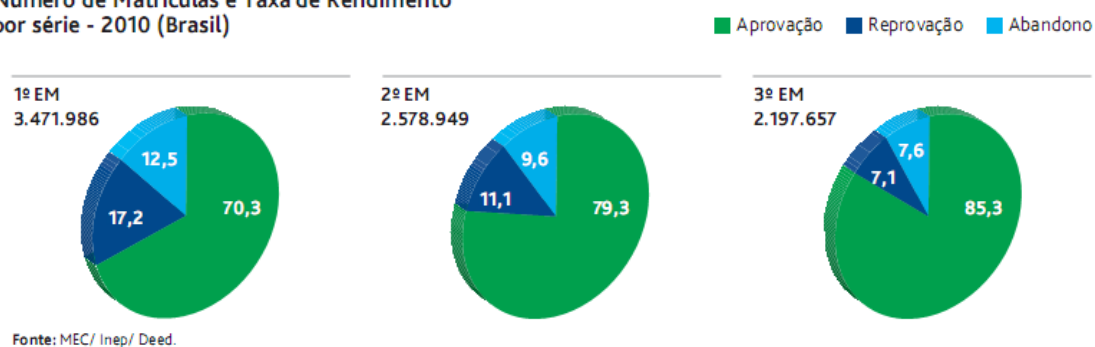
Fonte: (MEC/INEP, 2011).

Temos outro gráfico que representa as taxas de matrículas e de rendimento dos alunos no ensino médio, de forma a compreender que o rendimento também poderá ocasionar uma aproximação ou distanciamento dos jovens nesse nível de ensino.

Tabela 6 – Fluxo de número de matrículas e taxas de rendimento por série no ensino médio no país.

Fluxo

Número de Matrículas e Taxa de Rendimento por série - 2010 (Brasil)



Fonte: (MEC/INEP/DEED, 2010).

Outro fator contributivo para a situação em que se encontra o ensino médio no país consiste no *dualismo identitário* desse nível de ensino tanto no que diz respeito às dimensões do ensino propedêutico e profissionalizante de forma dicotômica quanto no que diz respeito à concepção de que o ensino médio consistia na última etapa da educação básica e, portanto, seria apenas uma “ponte” para acessar o ensino superior.

Essa dualidade do ensino médio, certamente, torna-se um dos principais entraves no tocante ao desenvolvimento, expansão e a formulação de políticas educacionais

públicas pelo Estado nacional. Foi somente no final do século XX com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN, promulgada pela Lei 9.394/96 que o mesmo começou a ser discutido com mais profundidade tanto pelas políticas educacionais do país quanto por estudiosos e pesquisadores em geral.

Ao sinalizarem as discussões no plano legal e político-pedagógico, o ensino médio, finalmente começou a ser visualizado como uma etapa da educação básica, e, por conseguinte, sua estrutura pedagógica e formativa teve que ser reestruturada. Nessa reestruturação buscando superar a visão dicotômica (propedêutica e profissionalizante) e firmar-se como uma etapa de ensino voltada para a educação geral, constituindo-se como continuidade das etapas educacionais anteriores e um espaço para preparar o indivíduo para o trabalho e para inserir-se e intervir na sociedade. A essa natureza, Ramalho (2012) afirma que o ensino médio ainda está à procura de sua identidade ou apresenta uma “identidade vacilante”.

Com isto, o ensino médio se tornava apenas uma *ponte entre a educação básica e o ensino superior*. Quando ele era valorizado porque preparava para o trabalho, a dimensão técnica era mais valorizada em detrimento da formação integral, negligenciando as demais dimensões culturais, científicas e tecnológicas. Assim sendo, o objetivo do ensino médio focava-se na dimensão técnica, apresentando lacunas de conhecimento nas dimensões tecnológica, científica e cultural. O mesmo acontecia com o ensino propedêutico que focava na formação geral sem a devida articulação com as outras supracitadas dimensões. De acordo com a UNESCO (2010, p. 67) os objetivos e as funções do ensino médio necessitam ser redefinidos com vistas a compreender a “Vontade clara e urgente de tratar este nível de ensino como uma área autônoma de pleno direito, e não mais como uma simples extensão do sistema de educação básica ou um filtro para o acesso à educação superior”. Tal contexto se apresenta ainda que a própria Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 afirme que a educação básica deverá ser um dever do Estado e um direito a todos os cidadãos. Para a referida lei, a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1998, p. 93).

Outro enfoque considerado nas discussões sobre o ensino médio diz respeito à *qualidade dos serviços educacionais*. Na verdade, a qualidade de serviços remete-se,

necessariamente, às condições objetivas do trabalho docente e da gestão escolar. Marx (1933) já explicitava que as condições objetivas, o processo em si do trabalho que varia desde o ambiente em que se executa a ação profissional a outros elementos que subsidiam tal ação, neste caso, o material pedagógico, carga horária, valorização de plano de cargo, carreira e salários, a formação inicial e continuada, gestão democrática, participação dos pais na gestão escolar, transporte escolar, qualidade na merenda, etc..

Essas variáveis do contexto do trabalho educacional formal e, juntamente com outras variáveis consistem, provavelmente nas principais responsáveis pela mudança de postura do Estado em relação ao ensino médio, desta vez, considerada como etapa fundamental da educação básica e pelo surgimento de uma legislação que inserisse esse nível de ensino do ponto de vista legal e obrigatório a todos os cidadãos brasileiros. Para Mitrulis (2002, p. 222) em relação ao ensino médio não basta apenas universalizá-lo, mas universalizá-lo com qualidade como podemos refletir na citação abaixo:

O Ensino Médio que tende à universalização vem registrando uma mudança significativa na composição social, econômica e cultural de seus alunos. A ele passam a ter acesso jovens procedentes dos extratos populares menos favorecidos economicamente, com pouco apoio cultural do meio familiar de origem, que realizaram um percurso escolar acidentado, mais longo, entremeado por reprovações, afastamentos, motivados ou não por necessidades de trabalho. São jovens que estão em busca de, ou já alcançaram, autonomia na vida pessoal e profissional, portadores de visões de mundo, trajetórias de vida, experiências profissionais, convicções políticas e religiosas e compromissos familiares diversos. O tempo que esses alunos permanecem na escola requer uma administração diferente.

São muitos entraves que colaboram para a configuração dessa realidade contraditória na educação brasileira. Como já foram citadas, as condições objetivas de trabalho contendo todas aquelas variáveis e outras que não foram consideradas neste texto, consiste, certamente, no grande “gargalo” para a superação dessa realidade e para a mudança efetiva no cenário escolar para uma educação integral, inovadora e criativa. De acordo com Núñez e Ramalho (2012, p. 232), faz-se necessário refletir sobre o contexto escolar em sua totalidade, pois:

Um contexto burocratizado da atividade profissional, com “excessivo” controle diretivo/fechado limita as possibilidades criativas e de transformação da atividade docente. Por outro lado, um contexto flexível, embora normalizado com regras negociadas, que estimule/motive os professores, pode potencializar essa atividade como “práxis educativa”. Da mesma forma, a falta de controle, como mecanismo de ajuda e de acompanhamento, pode

levar à “anarquia” do trabalho docente, tornando este esvaziado do conteúdo e dos objetivos dos projetos educativos das escolas.

Concordamos com o exposto pelos autores quando refletem sobre a necessidade de flexibilizar e está aberto ao desenvolvimento de ambientes e práticas educativas mais criativas e inovadoras na escola, no entanto, essa flexibilização não se dá sem uma devida organização administrativa, política e pedagógica. Assim, novamente com os autores “No núcleo da comunidade educativa, encontra-se uma inequívoca tendência à organização, embora esta não deva ser tão rígida ou weberiana, de modo a asfixiar a espontaneidade da atividade humana, necessária ao ser criativo”. (p. 232).

4.1.1 O Ensino Médio no RN

Nas últimas décadas, o ensino médio no Estado do Rio Grande do Norte – RN vem ocupando, infelizmente, a última posição em relação ao abandono dos estudantes nesse nível de ensino. Mais precisamente, a referida taxa de abandono representa 19,3%, seguida de perto, pelo Estado de Alagoas com 18,7% e o Estado do Pará com 17,7%. Percebemos que a região nordeste e norte são as regiões que mais apresentam índices altos de abandono, o que leva a compreendermos que essas regiões ainda estão em estado crítico em termos de qualidade da educação pública. Esses índices também revelam um dos motivos, possivelmente, das altas taxas de abandono.

De acordo com o Censo Escolar/INEP (2011) ao sinalizar o *ranking* em que o ensino médio do RN ocupa a última posição no país em se tratando de abandono dos estudantes. Ao analisarmos esses resultados, refletimos também que em todo o país o ensino médio apresenta altos índices de evasão dos alunos, o que nos revela uma expressiva deficiência da educação pública no Brasil, e não somente no Estado do RN.

Tal reflexão não implica desconsiderarmos a realidade desse nível de ensino deficitário no nosso Estado, mas não podemos ignorar a conjuntura significativa que ele representa, e nessa, incluindo o RN nessa condição com o pior índice. Vale ressaltar que esses dados também poderá auxiliar para as devidas tomadas de providências por parte dos governantes, especialmente, do nosso Estado com o intuito de modificar essa realidade.

Ramalho (2012) aponta como uma das consequências do abandono/evasão dos estudantes no ensino médio, a distorção série-idade conforme já fora problematizado.

Para a autora, com base na PNAD (2011) há 77% de chances de os estudantes abandonarem seus estudos devido a essa distorção, pois nessa mesma pesquisa, foi apresentado um percentual de 10% em relação às causas de abandono desses estudantes nesse nível de ensino.

Além da distorção série-idade apresenta-se como um dos elementos contributivos para a evasão/abandono dos estudantes, a baixa qualidade do ensino médio no RN, o que vale afirmar que essa realidade não difere tanto das realidades dos demais Estados do país. Ramalho (2012) aponta como uma das principais causas dessa baixa qualidade, a formação dos docentes (inicial e/ou continuada), muitas vezes, inconsistente teórica e praticamente e desarticulada com as realidades escolares em que esses docentes atuam profissionalmente. Essa situação é para a autora um dos maiores implicadores da problemática que assola a educação brasileira em geral e que contribui para uma desprofissionalização do professor e, conseqüentemente, uma desestruturação do sistema educacional e das escolas enquanto espaços de formação desse alunado.

A autora ainda enfatiza que juntamente com a distorção série-idade e a escassa formação inicial e continuada soma-se a organização, geralmente, fechada das instituições escolares que promove, em certo sentido, uma reprodução do sistema escolar que pouco contribui para a autonomia, a inovação na gestão escolar em sua totalidade. Segundo Ramalho (2012 p. 23):

Essa situação é também resultado de uma escola organizada de forma estática, fragmentada, distante das novas tecnologias da informação e das comunicações e incoerente com a escola do século XXI, que exige ruptura das fronteiras entre as disciplinas, e um novo professor que supere o “modelo” de transmissor de informações da sua disciplina.

Como podemos ressaltar, os entraves em relação a um sistema educacional e uma escola mais criativa, mais inovadora requer não somente do professor e do aluno a condição de criativo, mas também a gestão escolar. Quando a escola se organiza preponderantemente de forma estática, fragmentada e distante das novas tecnologias e das discussões atualizadas na educação atual, dificilmente, essas instituições auxiliarão no desenvolvimento da criatividade dos alunos e professores.

Nesse caso, o professor que supere a visão clássica de mero transmissor do conhecimento e o sistema educacional que supere a visão disciplinar apenas como forma de ensinar e garanta aos seus aprendentes a condição de aprender de forma

interdisciplinar, estarão contribuindo diretamente para um nascimento de uma escola mais criativa, ainda que não garanta totalmente que todos desenvolverão a criatividade na aprendizagem, pois, não é pelo fato de superar tais limitações, mas sim, que reconheça de fato a necessidade de superação dessas limitações e procure construir/desconstruir suas práticas pedagógicas com vista às práticas pedagógicas que oportunizem aos alunos aprenderem de maneira mais criativa. Esse exercício deverá ser permanente e contínuo.

A necessidade de mudança nos espaços escolares não diz respeito somente à infraestrutura, ao currículo, à formação de professores, às políticas educacionais, mas em grau de importância semelhante está a necessidade de mudança de mentalidade em relação ao pensar/fazer didático-pedagógico. Para Pérez Gómez (2000, p. 76)

[...] el, problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales.

A sociedade atual apresenta demandas que visa à capacidade de aprendizagem permanente para toda a vida. Tal demanda requer algumas mudanças de comportamentos de toda a sociedade, principalmente, dos professores nos processos de ensino-aprendizagem com os alunos.

De acordo com o INEP (2012), para termos uma ideia, o RN vem com um fluxo irregular em relação à evolução nos números de matrículas no ensino médio. Enquanto em 2006 possuía 141.793 matrículas, em 2007, 141.828 matrículas, em 2008, houve um aumento para 142.689 matrículas, no ano de 2009, tivemos novamente uma queda para 140.587 matrículas. No ano de 2010, 137.429 alunos matriculados, no ano de 2011, para 136.694 e, por fim, no ano de 2012 houve um acréscimo significativo para 140.621 matrículas. Para isso, fizemos uma análise de 2006 a 2012, no intuito de visualizarmos tal diminuição.

Entretanto, a história do ensino médio no RN não é somente constituída nesses últimos tempos pelos indicadores de evasão/abandono, baixa qualidade no ensino, sucateamento de escolas, formação escassa dos professores, principalmente, dos professores das áreas de Química, Física, Matemática. Como veremos ainda neste capítulo, a tentativa de inovar a escola, de formar os professores com mais qualidade, de

melhorar a infraestrutura das escolas, de conectar o sistema educativo as novas tecnologias, da efetivação do PROEMI nas escolas estaduais que trabalham com o ensino médio não profissionalizante em todo o Estado do RN já vem se constituindo em uma realidade voltada para a mudança da escola reprodutora para uma escola mais inovadora e criativa. Podemos enxergar essa evolução, ou pelo menos estabilidade nas matrículas, e, de certo modo, deduzimos que parte dessa estabilidade deve-se à implementação do PROEMI no Estado.

4.1.1.1 O PROEMI no contexto do ensino médio brasileiro

Como uma das tentativas de inovar o ensino médio brasileiro emerge o PROEMI. Este programa foi criado pelo governo federal e tem em um de seus princípios pedagógicos e político-administrativos a reestruturação de um dos principais elementos da escolarização básica, o currículo.

Esse programa foi inspirado em experiências vivenciadas em outros países do continente europeu e nos Estados Unidos da América – EUA. O motor de tal implementação nesses países, foi justamente tentar superar a visão do ensino médio arraigado somente ao vestibular (modelo de aprendizagem de apreensão dos conteúdos voltados excessivamente aos exames realizados para o ingresso no ensino superior e a segmentação do conhecimento) como também superar a visão desse nível de ensino como “ponte” entre a educação básica e o ensino superior.

O PROEMI teve aprovação legal em 30 de junho de 2009, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012). Ele foi consolidado através da Portaria nº. 971 de 09/10/2009 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O PROEMI assim é integrante de uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e se constitui em uma estratégia do Governo Federal objetivado para redesenhar os currículos do Ensino Médio.

Nesse redesenho curricular, ações como a ampliação do tempo na escola bem como a diversidade de práticas pedagógicas que atendam às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio se constituem em pilares do referido programa no sentido de inovar a escola, os processos de ensino-aprendizagem e os seus profissionais, sobretudo, os professores.

Dentre seus objetivos, o citado programa tem por finalidade auxiliar na construção e implementação de práticas educativas inovadoras no âmbito do ensino médio por meio dos sistemas escolares em todo o país na esfera Estadual, Municipal, do Distrito Federal, e, atualmente ampliando para o contexto dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais e Estaduais e o Colégio Pedro II. Como afirma o Documento PROEMI (2012, p. 11), “fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea”.

Como podemos refletir a proposta principal desse programa de governo consiste na busca por inovar o ensino médio tendo como base um dos elementos basilares do sistema educacional, o currículo. É por meio do currículo que construímos os pressupostos da formação e desvelamos que tipo de formação o sistema educacional almeja.

Na citação anterior do Documento PROEMI (2012), refletimos que essas propostas curriculares inovadoras e flexíveis têm um apoio técnico e financeiro. Isto quer dizer que o programa delega novas exigências e desafios ao ensino médio, mas também proporciona condições financeiras às escolas que aderem ao mesmo para poder concretizá-lo.

Geralmente, na nossa história de reformas ou de políticas educacionais, na maioria das vezes, existem os documentos legais ou didáticos, mas não lhes são suficientes para as escolas desenvolverem o seu ensino com base nas novas demandas. Nesse programa, além do apoio financeiro, existe um apoio técnico através de uma rede que participa o Ministério da Educação e Cultura – MEC, as Secretarias de Educação Estadual, municipal e do Distrito Federal e as instituições de ensino que aderem ao programa supracitado. Esse apoio técnico e financeiro para nós constitui-se no diferencial desse programa em relação a outros, uma vez que busca de forma articulada e com apoio técnico e financeiro as mudanças no sistema do ensino médio brasileiro.

Em relação à finalidade do PROEMI e com o fito de corroborar com o exposto destaca-se uma passagem do trecho do documento norteador do PROEMI (2009, p. 9) que enfatiza sua missão e finalidade:

O Documento apresenta inicialmente os pressupostos que indicam a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para os adolescentes e jovens, com a oferta de ensino médio de qualidade, de acordo com os indicativos sobre a organização curricular para esta etapa da educação básica, adequados às perspectivas da sociedade moderna, capazes de fomentar e fortalecer as experiências exitosas desenvolvidas pelos Sistemas de Ensino, consoante ao contexto de suas unidades escolares.

A missão do PROEMI, dentre outros pressupostos resulta em oportunizar os jovens entre 15 e 17 anos um ensino médio de qualidade, atrativo, dinâmico, articulado com as novas demandas sociais, e, principalmente, que possibilite o desenvolvimento da criatividade e da inovação por meio de um currículo flexível e consoante à disseminação da cultura. Também destacamos em seus pressupostos, o fomento e a busca por fortalecer as experiências exitosas das unidades escolares e/ou instituições de ensino como uma forma de revelar para outras instituições que o ensino médio pode ser melhorado e se tornar mais atraente, criativo e inovador, servindo de modelo para construções de outras experiências e não no sentido de reproduzi-las apenas.

A partir desses pressupostos, o PROEMI tem a incumbência de orientar as escolas a (re)organizarem os seus currículos partindo das DCNEMs em todas as suas modalidades de ensino. O currículo nesse contexto é o ponto de partida para a mudança e inovação pedagógica. Desta maneira, o PROEMI (2012, p. 11) afirma que:

Neste sentido, este Documento visa orientar os sistemas de ensino e as escolas selecionadas para a formulação de seus Projetos de Redesenho Curricular (PRC) para que organize os currículos do Ensino Médio em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/SEB 02/2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e as Diretrizes Curriculares para Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (Resolução CNE/SEB 06/2012), as proposições presentes no Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) 2013, considerando ainda as bases legais constituídas pelos respectivos Sistemas de Ensino.

Os impactos e transformações objetivados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC por meio do PROEMI se alinham na tentativa de superar as desigualdades de oportunidades educacionais no ensino médio em todo o Brasil. Essa superação não implica somente na universalização do acesso, mas também na permanência mais efetiva e produtiva dos adolescentes no ensino médio.

Entretanto, o referido programa se faz pertinente, porque, dentre outros fatores, a partir da LDBEN 9.394/96 consolidou o ensino médio como etapa da educação básica,

considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos bem como a oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, tendo a interlocução com as culturas juvenis, um dos pilares pedagógicos e mais inovadores no contexto da escolarização formal atual.

Neste sentido, o ensino médio para o PROEMI compreende uma importante e estratégica etapa da educação básica conforme pode ser visualizado na citação a seguir:

O Ensino Médio tem uma função estratégica para a construção de uma nação, de modo a envolver os aspectos culturais sociais, políticos e econômicos como condição para uma relação soberana e não subalternas às demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-lo como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO, 2009, p. 6)

Ao analisar a visão explicitada pelo MEC em relação ao ensino médio podemos afirmar que esse nível de ensino começa, na prática, a busca pela mudança, e parte, nesse sentido, da flexibilização do currículo escolar, dentre outros objetivos. O supracitado programa foi criado pela Portaria nº 971/09 e foi implementado em 2010 em parceria com governos dos Estados e do Distrito Federal. De acordo com Oliveira J. e Nicoladi (2012, p. 131), o Programa visa inovar o ensino médio, visto que o:

Ensino médio, destinado à população de 15 a 17 anos, foi a etapa da educação básica que menos expandiu o atendimento e evoluiu em termos de qualidade desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996). Assim, por um lado, observa-se que a taxa líquida de matrículas da população de 15 a 17 anos é de aproximadamente 50% e, por outro, verifica-se que é baixo o desempenho dos estudantes nos exames/provas de âmbito nacional e internacional.

O PROEMI foi lançado inicialmente na condição de projeto piloto em 2009, mas efetivado nas escolas em todo o país a partir de 2010. Naquele período inicial existiam 303 escolas participantes em todo o Brasil distribuídas da seguinte maneira: na região norte (AC, AM, AP e PA), 53 escolas participavam desse projeto; na região nordeste (BA, MA, PB, PI, RN e SE), 100 escolas; na região sul (PR e SC), 87 escolas; na região sudeste (apenas no Estado do RJ), participavam 13 escolas e na região centro-oeste (DF, GO, MS e MT) 50 escolas, totalizando, portanto, 303 escolas em todo o país participando desse programa inovador na área do ensino médio.

Na atualidade, 2074 escolas em todo o país aderiram ao PROEMI (<http://www.brasil.gov.br>, 2012), mais precisamente as escolas de vinte e quatro estados e o Distrito federal. Nesta nova configuração, apenas os Estados das Minas Gerais e Alagoas ainda não participam desse processo. Para novas adesões em relação ao ano de 2013, as inscrições serão/foram efetivadas neste semestre.

Em linhas gerais, a adesão ao Programa se configura em um movimento mútuo entre os entes federados, o MEC, As Secretarias de Educação e as escolas e/ou instituições de ensino. Nessa configuração, cabe ao MEC o apoio técnico e financeiro, que por vez, será destinado às Secretarias de Educação para a organização e implementação de sua política para o ensino médio. Contudo, a adesão não é simples e direta e necessita de trâmites legais. Para a adesão, fazem-se necessários alguns princípios:

Poderão aderir ao ProEMI, no prazo de 30 dias, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, inclusive os Colégios de Aplicação das Universidades Estaduais, encaminhando, à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, ofício de Adesão ao Programa Ensino Médio Inovador, indicando as escolas que serão beneficiadas e a equipe técnico-pedagógica que irá compor o Comitê Estadual do Programa. (BRASIL, 2012, p. 8).

A adesão acontece por meio de uma articulação entre as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, as escolas que pleiteiam a adesão e a formação de uma equipe técnico-pedagógica que se transforma em um Comitê Estadual do Programa para fazer a adesão, o acompanhamento e a avaliação do Programa.

No tocante ao apoio técnico-financeiro, este é destinado às escolas por um período de quatro anos com o objetivo de elaborar o redesenho curricular. Nesse período, a escola deverá promover discussões acerca do redesenho curricular necessário a sua realidade mantendo como base os pressupostos das DCNEM, do PDE e do próprio Programa, e, no quarto ano ela deverá consolidar esse redesenho curricular. O referido Programa ainda estabelece a expansão do universo de escolas a serem atendidas de forma gradativa. Novamente de acordo com o Documento PROEMI (2012, p. 11)) em relação aos PRC, esses deverão seguir alguns princípios como:

Os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) devem atender às reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas para a aprendizagem do estudante, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino.

O PROEMI além de promover apoio técnico e financeiro às escolas inseridas nesse programa e buscar fortalecer e desenvolver propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio em todo o país também visa o desenvolvimento de redes de intercâmbios entre as escolas públicas participantes, a elaboração e divulgação de um banco de projetos de inovação curricular para o ensino médio não profissional, e a promoção de debates nacionais sobre as políticas públicas para o ensino médio.

Conforme citado, de acordo com o Documento Orientador do PROEMI (2012), a partir do ano de 2013, além das Secretarias Estaduais de Educação, do Distrito Federal e Municipais, poderão aderir a este programa, os Colégios de Aplicação das Universidades Federais e Estaduais e o Colégio Pedro II. Percebemos assim, um avanço no que diz respeito ao campo inicialmente contemplado pelo referido programa e com isto, vislumbramos que o mesmo deixe de ser apenas um Programa de Governo e passe a ser Programa de Estado, de uma Nação que objetiva uma educação mais criativa, inovadora e atraente para os jovens e adultos desse país.

4.1.1.1.1 *A flexibilização curricular como proposta do PROEMI para a inovação do ensino médio*

No tocante à diversidade de estratégias de ensinar pelo EMI, o currículo se torna um elemento orientador e organizador do trabalho escolar. No entanto, essa reorganização acontecerá mediante a legislação educacional vigente e as diretrizes curriculares dos Estados e as orientações metodológicas postuladas pelo próprio PROEMI.

A reorganização didático-pedagógica deverá ser realizada fundamentada nos referidos documentos norteadores citados anteriormente e a legislação educacional atual. Essa relação entre esses documentos é significativa porque permite avançar e inovar com base no já experienciado, isto é, permite repensar o ensino médio com base no que está posto, percebendo as possibilidades de mudança e as limitações pertinentes a esse nível de ensino.

Nessa reorganização do ensino médio emergem indicativos político-pedagógicos que podem ser classificados e/ou situados nas seguintes dimensões: *práticas educativas inovadoras / metodologias inovadoras / aprendizagem criativa e formação política.*

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO, 2009, p. 9-10).

Em relação às *práticas educativas inovadoras*, foram elencados os seguintes princípios: contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural; promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos; promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio; organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos; ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos; avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes; valorizar o estudo e as atividades socioambientais e projetos de extensão.

Com relação às *metodologias inovadoras*, foram elencados os seguintes princípios: incorporar, como princípio educativo, a metodologia problematizadora como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas; articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais; utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processos de dinamização dos ambientes de aprendizagem; ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação.

No que concerne à *aprendizagem criativa*, foram elencados os seguintes princípios: promover a aprendizagem criativa por um processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização; estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes; desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras; valorizar práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação.

Em se tratando da *formação política*, foram elencados os seguintes princípios: fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo

reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade; promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens; garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, com acompanhamento do desempenho e integração com a família; reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio; garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas; desenvolver a compreensão da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e rurais; estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades.

Na primeira versão desse documento publicada em setembro de 2008, algumas menções realizadas sobre o currículo enfatizam e corroboram para a significância do PROEMI no país. Para a Secretaría General Iberoamericana – SEGIB (2008, p. 90) um currículo significativo consiste em:

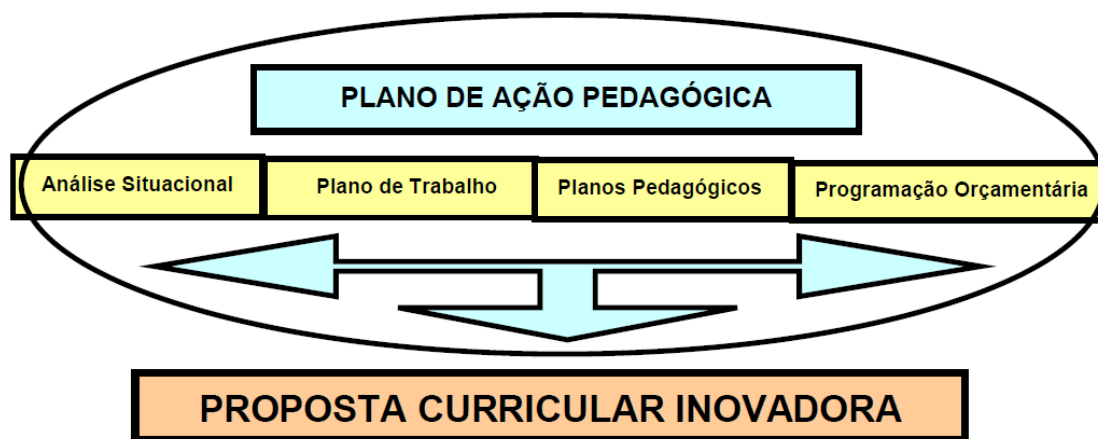
[...] aquel que conecta con los intereses de los alumnos y con sus formas de vida, que se adapta a sus ritmos de aprendizaje, que establece de forma permanente la relación entre lo aprendido y las experiencias que los alumnos viven fuera de la escuela, que permite la participación del alumnado y el trabajo en grupo, que incorpora de forma habitual la utilización de las tecnologías de la información, que incluye de forma relevante y equilibrada el desarrollo de la educación artística y deportiva, y que se orienta a cuidar que todos sus alumnos se encuentren bien en la escuela y que puedan aprender.

Refletimos que os princípios curriculares e pedagógicos postulados pelo PROEMI coadunam-se com as metas educativas discutidas pela Conferência Iberoamericana de Ministros de Educación que contou com a participação do Brasil nessa comissão em El Salvador no dia 19 de maio de 2008 intitulada “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.

Como afirmava Marx (1933), a educação constitui-se em uma dimensão da política mais ampla e pensar a formação integral é pensar o homem em sua totalidade, independentemente de qual classe social e econômica ele pertença. O homem precisa da educação para se construir e construir o mundo, portanto, é um direito e dever de todos

se educarem. A figura 2 a seguir possibilita a visualização da inter-relação entre as dimensões configuradoras inovadoras do PROEMI.

Figura 5 – Fluxograma da Proposta Curricular Inovadora - PCI do PROEMI.



Fonte: Ministério da Educação/Coordenadoria do Ensino Médio (2009).

O desenvolvimento da participação juvenil e o apoio ao estudante adolescente e jovem no percurso formativo no ensino médio constituem-se em um dos pilares em sua formação. O PROEMI enfatiza que:

O programa estimulará a realização de estágio e a concessão de auxílio ao desenvolvimento de projetos integradores de iniciação a ciência, atividades sociais, artísticas e culturais, bem como, outras proposições de atividades educativas de interesse dos estudantes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO, 2009, p. 19).

A interlocução e comunicação da produção de conhecimento qualificada com os estudantes através de fórum virtual e estudos e pesquisas de grupos de pesquisa das Universidades também se constitui um dos princípios e desafios do ensino médio inovador. Em relação a essa participação juvenil de forma mais ativa em seu percurso formativo no ensino médio, afirma-se que é imprescindível para esses jovens participarem diretamente dos processos de engajamento político-social.

4.1.1.1.2 *Princípios do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) e os Macrocampos como uma nova forma de pensar o ensino médio mais criativo*

O PROEMI apresenta um referencial de tratamento curricular, tendo como base, o seu próprio Documento Orientador. Nesse referencial, são explicitadas as condições

que deverão nortear a implantação do PRC. Essas condições perpassam desde a carga horária do ensino médio à participação dos jovens no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e condições do trabalho docente que viabilize a concretude desse Programa em todo o país.

Destacamos inicialmente, a *carga horária do ensino médio* que consiste em 2.400 horas obrigatórias, no entanto, vai sendo ampliada de forma gradual para 3.000 horas.

Outra condição diz respeito ao *foco na leitura e letramento* como componentes essenciais à formação do jovem e adulto. Desta feita, os conteúdos curriculares se articulam com as visões de mundo dos seus aprendentes e se constituem como parâmetros para a aprendizagem do aluno, pois “A leitura de mundo precede à palavra”. Nesse sentido, Freire (2007, p. 85-86) nos incita a refletir também que a leitura de mundo significa:

É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

O que o autor afirma é que não podemos aprender os conteúdos curriculares desarticuladamente sem aprender quem somos, sobre a nossa posição no mundo, dialeticamente, como objeto e sujeito da história que não se resume a uma história que não nos coloca como atores.

Na verdade, percebemos a existência de uma dicotomia entre o que aprendemos na escola e o que vivemos e aprendemos por meio dessa vivência social e cultural. O autor enfatiza que essa dicotomia acaba por distanciar cada vez mais a escola do mundo do sujeito que aprende e vice-versa. Podemos refletir sobre a referida dicotomia com Freire (2004, p. 164) quando afirma que:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as 'palavras da escola', e não as 'palavras da realidade'. O outro mundo, o

mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no quais os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de 'cultura do silêncio' imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (p. 164).

O autor alega que o distanciamento entre a leitura de mundo e a leitura dos conteúdos escolares é um dos principais problemas históricos da educação formal. A ênfase e a valorização social do que o aluno aprende na escola em detrimento do que ele aprende fora dela. Neste contexto, as palavras da escola se distanciam do mundo e nesse distanciamento, a escola e o processo de escolarização se tornam pouco atrativo e significativo para os estudantes, pois, não respeitam os conhecimentos de mundo desses jovens e adultos.

Como afirma o autor acima, nesse processo desenvolve-se uma “cultura do silêncio” em que a leitura do mundo da escola silencia-se diante da leitura do mundo das experiências vividas pelos sujeitos aprendentes, e, conseqüentemente, o mundo da experiência também se silencia por causa da ausência de relações entre elas. Este fato acaba por contribuir para esse distanciamento entre o aluno, o mundo das experiências sociais e culturais fora da escola e coloca esta última, na maioria das vezes, como um mundo distoante do mundo em que vive constantemente.

Concordamos com Vygotsky (2009, p. 63) quando ele critica esse distanciamento da escola com o mundo mais amplo dos alunos e constata que a “A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela tem já em si, ajuda-la a expandi-lo e orientar o seu desenvolvimento numa determinada direção.” E não, contrapor o conhecimento de mundo do aluno como se esse tivesse menos valor e não se complementasse ao conhecimento veiculado na escola ao longo de sua formação.

O foco na leitura e no letramento como elementos de interpretação e da ampliação da visão de mundo para o PROEMI consiste em um dos princípios filosóficos que deverá estar presente em todas as disciplinas, e não somente, nas áreas da Língua Portuguesa e da Literatura.

Para esse Programa, a visão de mundo ampliada do jovem e do adulto que tem como base as relações entre a leitura de mundo e as experiências educativas formais se estabelece como uma das inovações que o ensino médio deverá desenvolver, de forma a

rearticular a escola e suas práticas às múltiplas realidades e contextos históricos, respeitando as singularidades dos sujeitos e as inúmeras formas de aprendizagem. Sobre este aspecto, Martínez (2012, p. 61) afirma que:

As formas complexas de aprendizagem implicam no aluno em seu caráter ativo, intencional e emocional. Além de compreendê-las como expressão de processos cognitivos e afetivos que se articulam, as compreendemos como expressão da subjetividade como sistema.

A autora ressalta a relação entre os aspectos cognitivos e afetivos nos processos de aprendizagem pelo sujeito, mas amplia essa relação ao enfatizar que esses aspectos e relações não são idênticos em todos os sujeitos aprendentes. Para ela, a aprendizagem é regulada, sobretudo, pelos sentidos subjetivos dos referidos sujeitos, conferindo a esse processo a complexidade e a singularidade como características intrínsecas das experiências de aprendizagem, neste caso, experiências de aprendizagem escolar. Vygotsky (2005, p. 39) enfatiza que:

A característica essencial da aprendizagem [...] faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com os outros, que na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Os sentidos subjetivos postulados pela autora se baseiam epistemologicamente na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e na teoria da Subjetividade de González Rey e se tornam pertinentes com a visão de homem e de mundo que a perspectiva histórico-cultural vigotskiniana preconiza, ou seja, o sujeito e suas singularidades ao longo das experiências sociais e culturais.

Concordamos com o conceito de sentido subjetivo proposto por González Rey (1995, 2002, 2007) ao compreendê-lo como as complexas integrações simbólico-emocionais organizadas de forma relacional e simultânea intrínsecas às experiências sociais e culturais vividas pelos sujeitos e que esse sentido subjetivo confere uma singularidade no ato de aprender que a escola precisa tomar consciência e praticá-la, apesar de sabermos que a educação não é individualizada, e sim social, mas que não pode negligenciar esses sentidos que os sujeitos aprendentes conferem a esse processo. A categoria sentido subjetivo discutido pela Teoria da Subjetividade para González Rey (2002, p. 12) implica em uma “[...] relação particular que se produz entre os processos simbólicos e as emoções num espaço de atividades culturalmente delimitado do sujeito,

no qual ambos os processos se implicam de forma recíproca sem que um seja a causa da aparição do outro”.

Contextualizando as discussões da autora ao PROEMI com seus pressupostos epistemológicos e pedagógicos objetivados a inovar o ensino médio brasileiro, torna-se relevante afirmar que as formas de aprendizagem escolar deverão levar em consideração os sentidos subjetivos e a aprendizagem criativa. Martínez (2012, p. 62) afirma que:

No processo de aprendizagem expressam-se diversos sentidos subjetivos, sejam como constituintes das configurações subjetivas que participam nesse processo sejam como sentidos subjetivos que se produzem na própria ação de aprender; processos que se interrelacionam produzindo novas configurações subjetivas que se organizam no curso da aprendizagem, as quais podem tornar-se novas configurações da personalidade quando se convertem em unidades subjetivas do desenvolvimento do aprendiz.

A aprendizagem criativa é uma expressão utilizada por Martínez (2012), Craft (2007), González Rey (2007), dentre outros autores e significa uma “qualidade” distinta de aprendizagem e que vem fortemente compreendida pelo professor como a aprendizagem que aparece nos “alunos criativos” como se todos os sujeitos apresentassem os mesmos comportamentos e/ou características criativas universais em seu percurso da aprendizagem. Martinez (2006a, p. 86) em relação à aprendizagem criativa nos esclarece que:

[...] a criatividade na aprendizagem escolar implica em operações e estratégias que se caracterizam pela transformação personalizada dos conteúdos a serem aprendidos, processo no qual emergem sentidos subjetivos que de forma recursiva alimentam o processo de aprender criativamente.

A autora ressalta que a definição conceitual da expressão da aprendizagem criativa precisa ser aprofundada e melhor construída, mas também aponta que essa aprendizagem é indispensável para a inovação no sistema educacional, pois, possibilita o sujeito/aluno em seu percurso de aprendizagem não deverá reduzir esse processo a apenas a elaborar, fixar, organizar e compreender a informação, mas sim, participar desse processo gerando conhecimento a partir de sua imaginação e conexões com as leituras de mundo. Como afirma a autora na aprendizagem criativa o processo de aprender não se restringe a processar, fixar, organizar e significar a informação, mas também “[...] inclui produções subjetivas de quem aprende através de sua imaginação e de sua fantasia, ambos inseparáveis da construção intelectual pessoal, singular e, portanto, criativa”. (Martínez, 2006a, p. 87).

Dito isso, pensamos que para o PROEMI como um Programa que visa à inovação educativa no ensino médio brasileiro, as discussões sobre a aprendizagem criativa se constituirão como elementos-chave para tal inovação. Inovar, flexibilizando o currículo escolar, é importante, mas também deveremos atentar para os processos de ensino-aprendizagem que contemplem o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos como ressaltou a autora.

Outra condição necessária ao PRC refere-se às *atividades teórico-práticas*. Essas atividades deverão, necessariamente, fundamentar os processos de iniciação científica e de pesquisa já no ensino médio através do uso de laboratórios de ciências, matemática, física, química e outros espaços que não se restrinjam à área das Ciências Exatas.

Essa condição de estabelecer atividades teórico-práticas já vem sendo discutidas por autores como Freire (2002). Para o autor, uma teoria sem prática e uma prática sem teoria ocasiona muito mais em um “verbalismo” e um “ativismo” que aprendizagem. É, justamente, com a preocupação de que as práticas pedagógicas se esvaziem do teor crítico e das relações com as realidades além dos muros da escola que os fundamentos científicos e de pesquisa trazem sua contribuição tanto no que diz respeito aos métodos quanto às teorias que fundamentam essas práticas e os conhecimentos curriculares. Para o autor ao discutir sobre a necessidade da pesquisa no ensino apresenta reflexões importantes como “Ensino porque busco, por que indago e me indago” (p. 29). A importância da pesquisa não se reduz em conhecer o já conhecido, mas sim, procura desvelar o desconhecido.

Nesta perspectiva do ensino articulado à pesquisa resultando em práticas pedagógicas que têm como princípio norteador a pesquisa, a indagação, a curiosidade não implica justapor o ensino à pesquisa, mas sim, integrá-las de forma que quem está ensinando e quem está aprendendo possa refletir criticamente sobre o que está aprendendo e tenha o domínio sobre a construção do conhecimento. Essa articulação teoria-prática fundamentada na pesquisa e na iniciação científica requer do professor uma postura de um profissional crítico de seu próprio contexto profissional e de suas atuações como afirmam Nuñez, Ramalho e Uehara (2009, p. 45):

Nessa perspectiva o professor deixa de ser um técnico que reproduz e aplica saberes, para assumir uma postura de profissional que reflete de forma crítica tomando como referência a base de conhecimentos da profissão. Mas a atividade profissional não é só fundamentada em novos conhecimentos, mas também na superação dialética do senso comum pedagógico, da

racionalidade técnica limitada, por conhecimentos explícitos que possibilitem teorizar a prática.

Como afirma Schön (1987, 2002) em se tratando da relação teoria-prática no campo profissional do professor, faz-se necessária essa reflexão e tomada de consciência dessa mesma relação porque, na maioria das vezes, não existe um isomorfismo entre o que ele pensa e o que ele faz. Nesse caso, o autor nos alerta que a relação teoria-prática pode favorecer o professor no tocante a pensar de forma crítica sua prática, inclusive, identificando as dimensões dessa relação, que para o referido autor denomina-se de “teorias expostas” e “teorias em uso”.

Outras condições ou macrocampos do PROEMI destacados são *as atividades em Línguas Estrangeiras* que deverão se desenvolver em ambientes adequados e recursos que possibilitem os alunos a aprenderem com mais facilidade, de forma mais contextualizada.

A proposição de aprender de forma mais contextualizada implica na postura do professor como facilitador e de mediador do processo de construção do conhecimento. Implica também em o professor possibilitar o aluno a gerar conhecimentos e não somente reproduzi-lo e estimular o aluno a transcender o assunto explorado em sala de aula através de orientações de pesquisa sobre o referido assunto de modo à problematização e aprofundamento do conhecimento estudado na escola.

Como incita Freire (2005), a postura do educador deverá contribuir para a formação auto-reflexiva pelo próprio aluno na relação pedagógica, pois, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”(p. 23). Continuando com Freire, ele ainda nos faz refletir sobre “quem ensina aprende e quem aprende ensina” num processo dialético.

Para tanto, a aprendizagem deverá ser mediada e facilitada para que o aluno possa se sentir participante desse processo. Corroboramos com a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky em relação ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem, pois, nem sempre o desenvolvimento coincide com a aprendizagem.

Essa premissa nos faz pensar que o fato de colocar o aluno para realizar atividades pedagógicas em qualquer campo do conhecimento curricular não implica em afirmar que ele está aprendendo. Vygotsky (2005, p. 41) afirma que “Esta hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área

de desenvolvimento potencial”. Mais adiante ele complementa “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente”.

O autor afirma que apesar de o desenvolvimento não necessariamente coincidir com a aprendizagem do sujeito, elas não existem sozinhas. Todo o processo de aprendizagem, na verdade, se constitui como uma fonte significativa de desenvolvimento e vice-versa.

Para tanto, a postura mediadora do professor se torna uma condição *sine qua non* e poderá favorecer essas reflexões e orientá-lo pedagogicamente a como proceder no tocante às formas e experiências de aprendizagem oferecidas aos alunos no contexto escolar, sobretudo, como avaliar essas formas e auxiliar na condução do aluno em sua aprendizagem.

O processo de aprender a escrever é muito diferente. [...] este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância para a puberdade. (VYGOTSKY, 2005, p. 45)

A aprendizagem escolar se orienta e estimula por meio de processos internos de desenvolvimento do sujeito na interação com os outros, com os meios didáticos, diante da mediação do professor e do espaço escolar, o que difere de outros processos de aprendizagem em outros contextos sociais e culturais e tem incide mais impacto no desenvolvimento do sujeito.

Outra condição do PRC do PROEMI remete-se ao fomento as *atividades esportivas e corporais* com o objetivo de promover o desenvolvimento dos estudantes. As atividades esportivas e corporais também auxiliam no desenvolvimento integral da aprendizagem dos alunos no contexto escolar. Essas atividades são importantes para a construção de valores como a cooperação, a solidariedade, o reconhecimento do corpo não como parte constitutiva do sujeito, mas sendo o próprio sujeito, enfim, colabora para a compreensão de que a escola não é lugar apenas das disciplinas consideradas principais historicamente por estarem diretamente vinculadas aos exames vestibulares.

A expressão artística se faz importante na formação escolar tanto da criança, do jovem quanto do adulto, principalmente, por proporcioná-los a condição de serem autores, criadores dessas expressões. Talvez, seja por essa potencialização da expressão

humana por meio das atividades artísticas e culturais que comumente pensamos que a área da Arte é mais voltada para o desenvolvimento da criatividade do aluno que as demais áreas escolares. Como já citado, esta é uma crença que até hoje se perdura nas mentes da maioria dos professores.

Na verdade, não é incumbência apenas da Arte em despertar a condição criativa do alunado, mas sim, todas as disciplinas. Porém, não podemos negar que essa área pela sua abertura maior à liberdade de expressão e comunicação, por trabalhar com diversas formas de comunicação (música, literatura, teatro, artes visuais, cinema) os alunos se sentem mais estimulados a criarem.

Também não podemos negar que para muitos alunos, se expressar artisticamente é uma tarefa muito complicada e caso venha a ser obrigado, poderá até bloquear temporalmente sua potencialidade criativa. Com isto, queremos afirmar que a expressão artística se bem orientada e conduzir o aluno a criar, a ser o próprio personagem, a explorar de múltiplas formas os canais de comunicação com o outro há grandes chances de a Arte ter a sua parcela de contribuição no desenvolvimento integral do estudante durante a sua formação escolar. Vygotsky (2009, p. 90) nos diz que “O principal não é o que escrevem as crianças, mas o fato de serem elas próprias os autores, os criadores, que se exercitam na sua inventividade criadora, na sua materialização.” Destacamos também em outra transcrição literal do autor em relação à importância da Arte na formação escolar do aluno quando ele afirma que:

Nas verdadeiras obras infantis, tudo, desde o pano de cena ao desenlace da intriga, deverá ser feito pelas mãos e pela imaginação das crianças e só então a representação teatral alcançará toda a sua importância, todo o seu vigor em benefício da criança. Como já dissemos, em torno da representação cênica combinam-se e entrelaçam-se os mais diversos tipos de arte infantil: a técnica, a decoração e a cenografia, o diálogo e a atuação no pleno sentido da palavra. (p.90).

Entretanto, ressaltaremos que apesar de a Arte propiciar essas experiências criadoras e que, na maioria das vezes, extrapolam o óbvio, o cotidiano, embora se sirva deles assim como a ciência, devemos ter o cuidado e a responsabilidade de não pensarmos que somente ela é a responsável por desenvolver o potencial criativo dos alunos. Um dos grandes empecilhos em compreender a criatividade como condição humana que se desenvolve por meio de atividades diversificadas deve-se “Por infelicidade, a educação tradicional que manteve as crianças afastadas do trabalho, fez

com que aquelas manifestassem e desenvolvessem a sua capacidade criadora preferencialmente na esfera artística.” (Vygotsky, 2009, p. 109).

O autor contrapõe-se a essa premissa informando que tanto a Arte quanto a Ciência poderão contribuir para o desenvolvimento da potencialidade criativa do aluno, e nesse contexto, a condição de expressão artística se soma as outras experiências escolares, inclusive, as experiências esportivas. Ele nos diz que “As crianças, quando tentam assimilar os processos de criação científica e técnica, apoiam-se também na imaginação criadora e na criação artística.” (p. 109) e finaliza que “convém realçar a especial importância de promover a criação artística na idade escolar”.

Juntamente com a expressão artística tem-se o fomento às atividades ligadas à *comunicação, a cultura digital e o uso de mídias* em todas as disciplinas do currículo escolar. O PROEMI visa inovar as práticas educativas buscando desenvolver nos espaços da docência no ensino médio a partir das experiências que oportunize os alunos a produzir e gerar conhecimentos de forma interdisciplinar, e, nesse contexto, as mídias e as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs também se transformam em meios didáticos e de aprendizagem que procuram inovar essas experiências educativas.

As TICs acabam por nos conectar com uma diversidade de dispositivos tecnológicos e interfaces entre as várias áreas de conhecimentos que poderá nos conduzir a um processo de aprendizagem mais lúdico, interativo. Segundo Moran J. (2007) os nossos sentimentos também são provocados por meio das emoções, da fantasia, dos desejos que os meios de comunicação promovem ao se situarem como meios didáticos e métodos de aprendizagem no contexto escolar.

Além dessa provocação em nossos sentimentos causada pelo contato com essas tecnologias, elas também possibilitam uma maior atratividade nos processos de ensino-aprendizagem e, por consequência, se tornam mais eficazes, na maioria das vezes por tratar de elementos que os jovens, principalmente, na idade entre 15 e 17 anos já estão muito bem inteirados. É comum, nós, professores, observarmos os alunos operando com diversos objetos eletrônicos como: *smartphone, ipod, Ipad, tablet, notebook e netbook*, além de diversos softwares existentes nesses dispositivos eletrônicos e as diversas formas de interação (*Facebook, Mensenger, Twitter, Orkut*) e outras formas interativas e de entretenimento.

Assim, como a mídia televisiva, a rádio, o cinema, as TICs estão presentes em todo o nosso cotidiano e precisam ser refletidas tanto em relação as suas possibilidades

quanto suas limitações e até seus efeitos nocivos. A escola tradicionalmente se opõe a esses meios de comunicação, e geralmente, se localiza distante deles afastando cada vez mais o mundo da cultura juvenil tecnológica dela mesma. Com isto, afasta também os alunos que com sua curiosidade aguçada, seu poder magnético de interação começa a enxergar as instituições de ensino como algo estranho ao mundo deles.

Segundo Oliveira H.; Ponte e Varandas (2003) as tecnologias participam intensamente do cotidiano das pessoas e se tornam fundamentais na escola porque facilita o acesso a informação pelo aluno. Neste aspecto, Freire (2001) afirma que o saber deve estar conectado com a realidade das pessoas e através de um método ativo, dialógico, participante e crítico, e neste âmbito, as TICs poderão auxiliar nessa relação dialógica, interativa e crítica no processo de aprendizagem dos alunos.

Uma das condições mais inovadoras desse Programa consiste na *oferta de atividades optativas* que estão concentradas dentro dos macrocampos da integração curricular e que estão estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares. Na história do sistema educativo do ensino médio a oferta de atividades optativas se constitui em uma inovação curricular através de uma flexibilidade do currículo e de uma visão mais democrática que permite o aluno também a escolher o que estudar a partir, claro, de uma gama de conhecimentos pré-estabelecidos.

A escolha do aluno em relação às atividades optativas é um avanço na flexibilização do currículo escolar. Essa condição se constitui em um avanço, principalmente, pelo currículo ser a estrutura política e pedagógica de um modelo de educação e que dirige o que o aluno precisa conhecer, sem necessariamente, esse aluno participar do processo de escolha e decisão do que precisa aprender. Com essa situação de escolha, o aluno passa a participar de parte da seleção do que irá aprender.

Esse modelo de ensino já reflete uma abertura ao diálogo, à liberdade de escolha do sujeito aprendente em seu processo de aprendizagem. A escola continua a ser a responsável em escolher o que o aluno precisa conhecer, mas o convida, de forma responsável e coerente a ele participar dessa escolha. O modelo de educação proposto pelo PROEMI se revela mais inovador, principalmente, neste aspecto. A cultura de ensino, geralmente, permite que o aluno escolha parte dos conteúdos curriculares somente no ensino superior.

Sacristán (2000) reflete sobre o currículo como o conteúdo de uma carreira e que tem objetivos bem delineados, ou seja, se o aluno está cursando o ensino propedêutico,

por exemplo, geralmente, ele estará sendo “preparado” para realizar os exames vestibulares. O currículo nesse sentido é compreendido como a materialização dos objetivos educacionais de um curso, de uma modalidade ou nível de ensino. Caso, o cenário educativo vise desenvolver um ensino médio inovador, faz-se necessário que o currículo também seja inovador.

Na verdade, existe muito ainda para talvez alcançarmos um ensino inovador, mas o Programa citado já é uma realidade de que o ensino médio brasileiro está tentando se modificar, se tornar mais atrativo, mais criativo, enfim, mais inovador. Para Forquin (1993, p. 22), o currículo escolar no vocabulário anglo-saxão significa:

Um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (‘learning experiences’) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos.

Sacristán (2000, 2002) reforça a compreensão de currículo como um modelo de educação que reforça o modelo de cultura, de história e de ideologias que fundam as sociedades em um dado momento histórico e cultural. Para ele, “as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Outra condição do PRC proposto pelo PROEMI faz menção ao *estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola*. Outro aspecto que para nós, é bastante inovador. Na realidade educacional de nosso país, a maioria dos professores tem problemas com a precarização do trabalho docente desde o ambiente de sua atuação à desprofissionalização que os professores vêm sofrendo com a desvalorização social e dele mesmo em relação à sua profissão.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2004, p. 6) ao tratarem da profissionalização do professor refletem sobre a situação pouco confortável dos professores na trajetória de sua profissão. Os problemas que contribuem para a baixa qualidade na

profissionalização do professor são variados e se destacam em duas dimensões: a profissionalidade e o profissionalismo.

A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela.

Para os autores, a profissionalidade implica nos saberes, competências, técnicas relativas à sua profissão. Neste caso, a formação inicial e continuada faz parte dessa dimensão e pode favorecer ou não favorecer o processo da profissionalização docente.

O profissionalismo corresponde à dimensão interna da profissão docente e representa as experiências da docência no seu lugar de trabalho como as relações entre os professores, as normas instituídas, os valores, as crenças deles em relação a sua profissão. O profissionalismo também ultrapassa os “muros” do lugar do trabalho da docência e consiste em movimentos organizados para reivindicações, para a atuação política. Os autores ressaltam que a profissionalização do professor representa:

O caminho da profissionalização docente tem sido bastante longo e difícil. [...] esse processo iniciou-se no século XVII com uma série de transformações que ocorreram na educação, em virtude de fatores de ordem política, econômica e social. Ao longo da história, a figura do professor tem sido descrita de várias formas, correspondendo aos estágios do processo histórico de construção da docência. Os autores ainda identificam três modelos de professor: o professor leigo, o professor técnico e o professor profissional. Esses modelos, de uma ou outra forma, se relacionam com a construção da docência no Brasil. (RAMALHO, NÚÑEZ e GAUTHIER, 2004, P. 6).

Assim, entendemos que a possibilidade de uma dedicação exclusiva dos professores à escola consiste em um dos movimentos pertinentes ao processo de profissionalização do docente e leva os professores a terem condições de trabalho mais dignas, menos estressantes, mais conhecedoras da realidade em que atua a partir de melhor remuneração, maior participação na tomadas de decisões das questões da escola, dar condições de os professores planejarem com mais afinco, embora, saibamos que essas possibilidades não são suficientes para a instituição de uma qualidade na educação, mas especificamente, no ensino médio inovador.

Nesse contexto, os profissionais que atuam com o EMI têm a oportunidade de se formar continuamente e com essa formação continuada continuar conectado com as novas demandas sociais em relação à educação formal. Essa realidade, infelizmente não pertence a todos os professores da rede pública do ensino médio de nosso país. Entretanto, como sabemos que esta iniciativa consiste em um Programa que, gradativamente vai atingindo a todo o ensino médio no país, temos que nos voltar para discutir as limitações e potencialidades desse Programa para que ele se transforme em uma política de Estado e reorganize a educação pública em sua totalidade.

Outras duas condições referentes ao PRC são o *desenvolvimento de ações do Projeto Político-Pedagógico levando em consideração a participação efetiva da comunidade escolar e os estímulos à participação dos estudantes no ENEM*. A participação efetiva da comunidade nas ações do PPP das escolas que atuam com esse Programa, é salutar, pois não é novidade que a escola já vem tentando desempenhar uma gestão escolar democrática que tenha a participação mais direta da comunidade que direta e indiretamente contribui para o crescimento e fortalecimento das escolas por todo esse país.

A gestão democrática se torna um dos elementos-chave para uma educação inovadora, não somente pela participação da comunidade escolar em geral nas reflexões e tomadas de decisões no contexto escolar, sobretudo, pelos princípios legais e pela busca em universalizar o acesso e a permanência do aluno diante de uma educação que atenda a pluralidade de ideias e de práticas pedagógicas. Segundo a LDB 9.394/96 em seu art. 3º, a educação democrática apresenta características que já foram ressaltadas pelos princípios do PROEMI e podem ser elencadas nos seguintes pressupostos de acordo com o referido Art. 3º – princípios: Igualdade acesso/permanência:

- Liberdade;
- Pluralismo de ideias;
- Tolerância;
- Coexistência – público /privado;
- Gratuidade do ensino público;
- Valorização do profissional
- Gestão democrática;
- Padrão de qualidade;
- Valorização extraescolar;

- Escola – trabalho – práticas

Comumente, acreditamos que gerir democraticamente resume-se a oportunizar a participação da comunidade escolar em algumas tomadas de decisões. Ao nos depararmos com os princípios postulados pela supracitada Lei refletimos que participar coletivamente de forma democrática requer ir além dessa participação, além do que o ato de participar, não necessariamente, implica em estar atuando democraticamente.

Assim, uma gestão democrática traduz-se em estar aberto à mudança, à pluralidade de ideias e práticas pedagógicas, em ser tolerante com essa pluralidade e com os problemas que se apresentam no cotidiano profissional da escola e fora dela, é valorizar os profissionais não somente com uma remuneração justa, o que não é possível cobrar da gestão escolar, pois a mesma não é a responsável pela valorização salarial, no caso da educação pública, mas sim, lutar por ela mostrando sua profissionalidade. Valorizar os seus profissionais perpassa por acreditar no trabalho pedagógico desempenhado por eles e subsidiá-los no que diz respeito a orientá-los no seu agir profissional, é premiá-los pelas invenções e inovações pedagógicas realizadas e pelos resultados alcançados em relação aos objetivos educacionais discutidos democraticamente a partir das metas e busca pelo padrão de qualidade desejado pela educação pública em geral.

Em síntese, a gestão democrática consiste em convocar os profissionais, os alunos, a sociedade civil e representantes governamentais para pensarem e desenvolverem uma educação pública de qualidade. Essa participação poderá favorecer as mudanças necessárias, a inovação, o desenvolvimento do potencial criativo daqueles que estão pensando coletivamente e democraticamente o cenário socioeducacional em consonância com as demandas permanentes inerentes à sociedade. Essa participação democrática acontece quando quem pensa a educação a compreende de forma articulada com outros segmentos sociais, inclusive, os próprios profissionais das escolas e os alunos, sendo esses últimos, geralmente, negligenciados quando o objetivo é discutir o cenário educacional como afirma Tardif (2009). Acrescente Freire (2005, p. 93) ao especificar que é uma característica humana a participação e a intervenção no mundo, pois para ele:

A existência humana, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o

mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

A participação e a democracia no contexto escolar como em outros contextos sociais e culturais são essenciais para o envolvimento e a preservação do bem público, neste caso, a educação. Somente com a participação, o direito à fala, a decidir coletivamente, a se envolver direta e intensamente que o sujeito agrega para si a consciência de que a educação é um bem e uma obrigação de todos e mantê-la sempre funcionando com qualidade é uma das metas desse processo. Moraes (2012, p. 229) em sua tese sobre gestão escolar democrática afirma que:

Nessa perspectiva, o ato de fala torna-se o principal recurso utilizado durante as reuniões do Conselho de Escola para a ocupação do espaço político de poder. As discussões do referido conselho têm, como recurso primordial, a palavra que conduz ao dinamismo das relações de poder no processo decisório desencadeado nas ações dos segmentos representativos.

As reflexões realizadas pela autora acima enfatiza a necessidade da participação no processo da gestão democrática, não somente para a aquisição de poder, mas principalmente, pelo poder adquirido oferecer as condições vitais para o envolvimento dos sujeitos nesse processo.

Conectando a gestão democrática e participativa discorremos sobre a participação dos estudantes no ENEM, sabemos que esse exame tem em sua estrutura uma visão interdisciplinar das áreas curriculares e trabalha com alguns eixos estruturantes importantes para uma educação mais inovadora: a contextualização do conhecimento, a interdisciplinaridade, as relações dos conteúdos curriculares com o mundo do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

O ENEM atualmente é um dos critérios para o aluno ingressar na maioria das universidades públicas do país. Ele tem o objetivo de balizar e orientar todo o ensino da educação básica. As provas e o processo seletivo do ENEM são diferentes dos exames vestibulares tradicionais e apresentam questões mais contextualizadas e organizadas a partir das áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. A organização dessas áreas se configura em uma inovação e evolução da organização curricular, embora, ainda tenhamos muito que avançar nesse sentido.

Algumas reformulações aconteceram e o novo ENEM – 2012 (RAMALHO e NUÑEZ, 2011) foi elaborado com vistas a reestruturar o currículo do ensino médio no Brasil. Ele se diferencia dos exames vestibulares tradicionais em algumas questões: a alternativa à descentralização dos processos e a forma com que (re)orienta o currículo da educação básica. De acordo com uma carta proposta do MEC (2012) remetida à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES em se tratando da alternativa à descentralização dos exames e dos ingressos nas universidades afirma o seguinte:

A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES. Da mesma forma, a influência dos vestibulares tradicionais nos conteúdos ministrados no ensino médio também deve ser objeto de reflexão.

O ENEM possibilita democratizar as oportunidades de concorrência às vagas federais do ensino superior no país, como também elaborar as provas com base nas habilidades e conteúdos mais relevantes para cada área de conhecimento. Segundo o MEC (2011, p. 4):

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento.

A proposta para a elaboração da matriz de habilidades é similar ao que é proposto pelo ENEM já estabelecido e busca contemplar todas as quatro grandes áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências Naturais e suas Tecnologias). Essa elaboração seria em parceria com as IFES com o cuidado em formular as questões com um padrão de alta e altíssima complexidade em que exija dos candidatos também um padrão de alta e altíssima complexidade.

O novo ENEM assume expectativas de elaboração de provas que exijam dos candidatos conhecimentos e habilidades essenciais para ingressar ao ensino superior. Segundo o MEC (2012, p. 5) a elaboração desses exames tem a seguinte estrutura:

(i) itens pautados pela matriz de habilidades e conjunto de conteúdos a elas associados; (ii) itens elaborados e revisados a partir de critérios técnicos e pedagógicos estabelecidos com base empírica e na literatura; e (iii) itens pré-testados, identificando parâmetros estatísticos de discriminação, de dificuldade e de probabilidade de acerto ao acaso.

Quanto à escala, será utilizada a Teoria de Resposta ao Item, sob o modelo logístico de três parâmetros, que permite a comparação de resultados entre diversos ciclos de avaliação. Propõe-se a construção de quatro escalas distintas, uma para cada área do conhecimento. Cada escala será capaz de ordenar os estudantes conforme seu nível de proficiência, sendo possível às IFES estabelecer distintas ponderações ou pontos de corte para seleção de seus candidatos.

Assim, podemos visualizar que todos os macrocampos citados de acordo com o Documento PROEMI (2013) são trabalhados através de disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, grupos de pesquisas, trabalhos de campos, seminários integrados e outras ações interdisciplinares de forma integradora e inovadora. A escola por meio das representações dos alunos e seus profissionais é a responsável por solicitar os recursos técnicos e financeiros para aquisição de materiais e tecnologias educativas com o fito de concretizar o redesenho curricular proposto pelo Programa.

Entretanto, a escola, não necessariamente, terá que desenvolver todos os macrocampos. Ela deverá, no mínimo, contemplar o macrocampo obrigatório que consiste na *integração curricular* e pelo menos outros três eletivos, dentre os seguintes: leitura e letramento; iniciação científica e de pesquisa; línguas estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, cultura digital e uso de mídias; participação estudantil. Como prevê o Documento PROEMI (2012, p. 15):

As ações dentro de cada macrocampo deverão visar à **interação direta** com o estudante, podendo também, incluir ações de formação dos professores, da gestão escolar e adequação dos ambientes escolares. É essencial que as ações elaboradas para cada macrocampo sejam pensadas a partir das áreas de conhecimento, contemplando as dimensões das DCNEM (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) e envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento.

Culminamos com a discussão dos macrocampos que orientam o PRC do PROEMI enfatizando que os caminhos estão postos e o que precisamos neste momento é avaliarmos como o mesmo vem contribuindo para um ensino médio inovador no país. O momento é de avaliarmos suas limitações e potencialidades para que possamos num futuro bem próximo em termos de política educacional disseminar uma educação mais inovadora e criativa para formar alunos mais criativos e inovadores.

4.1.1.1.3 O PROEMI no RN: as primeiras experiências e como se encontra o Programa na atualidade

O PROEMI no Estado do RN iniciou suas atividades em 2009. A Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto – SECD/RN por meio da Subcoordenadoria do Ensino Médio – SUEM/SECD/RN ao aderir ao PROEMI reuniu gestores, professores e coordenadores pedagógicos no intuito de apresentar o referido programa.

Atualmente, no RN, temos 23 municípios e 44 escolas participantes do PROEMI. Começamos efetivamente nas escolas em 2010 com 05 municípios e 11 escolas no projeto piloto desse programa. Em menos de três anos, houve um aumento significativo na adesão dessas escolas e municípios ao mesmo e isto se reflete, principalmente, como programa de governo da atual Secretaria de Educação. O objetivo é disseminar esse programa em escolas que ainda não foram atendidas como meta de melhorar a infraestrutura, as condições de ensino e de formação docente e a articulação às novas tecnologias da informação e comunicação.

O Estado do RN tem 167 municípios, dentre eles, os municípios de Natal, Mossoró, Areia Branca, Lajes e Currais Novos foram os precursores do programa citado. Atualmente, ocorreu uma expansão significativa desse programa em todo o Estado, totalizando 23 municípios, isto é, quase 400% de aumento se comparado à quantidade de municípios participantes do projeto piloto desde 2010. Abaixo visualizamos o mapa do RN com os municípios participantes do PROEMI destacados.

Figura 6 – Mapa dos municípios do Estado do RN atendidos pelo PROEMI.



Fonte: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-do-rio-grande-do-norte/>

No tocante às escolas do Estado do RN que participaram desde o programa piloto em 2009, destacamos no quadro abaixo sua relação totalizando 11 escolas, sendo duas situadas na sua capital, Mossoró contando com 06 escolas e as demais nos seguintes municípios: Currais Novos, Lages e Areia Branca com uma escola cada.

Na atualidade, diante da ampliação do referido programa, ampliando de 11 escolas para 44 escolas participantes do PROEMI no Estado do RN. Somando-se as anteriores, têm-se as seguintes escolas e seus respectivos municípios no quadro abaixo:

Figura 7 – Lista de escolas que aderiram ao PROEMI no Estado do RN desde a implantação do projeto piloto em 2009 até o presente momento com sua primeira expansão.

ESCOLAS QUE ADERIRAM AO PROEMI EM 2009 (projeto piloto)	MUNICÍPIO-UF
Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira	Natal-RN
Escola Estadual Antônio Pinto de Medeiros	Natal-RN
Escola Estadual Pedro II	Lages-RN
Escola Estadual Tristão de Barros	Currais Novos-RN
Escola Estadual Desembargador Silvério Soares	Areia Branca-RN
Escola Estadual Manoel João	Mossoró-RN
Escola Estadual Aída Ramalho	Mossoró-RN
Escola Estadual Moreira Dias	Mossoró-RN
Escola Estadual Maria Estella Pinheiro Costa	Mossoró-RN
Escola Estadual Hermógenes Nogueira da Costa	Mossoró-RN
Escola Estadual Governador Dix Sept Rosado	Mossoró-RN
TOTAL de adesão ao PROEMI em 2009	11 escolas
ESCOLAS QUE ADERIRAM AO PROEMI EM 2012 (I expansão do PROEMI)	MUNICÍPIO-UF
Escola Estadual Ana Júlia de Carvalho Mousinho	Natal-RN
Escola Estadual Berilo Wanderley	Natal-RN
Escola Estadual Cônego Wanderley	Natal-RN
Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti	Natal-RN
Escola Estadual Professor Edgar Barbosa	Natal-RN
Escola Estadual Professor Ivo Cavalcanti	Natal-RN
Escola Estadual União do Povo da Cidade Nova	Natal-RN
Escola Estadual Winston Churchill	Natal-RN
Escola Estadual Instituto Padre Miguelinho	Natal-RN
Escola Estadual Atheneu Norte-rio-grandense	Natal-RN
Escola Estadual Varela Barca	Natal-RN
Escola Estadual José Moacir de Oliveira	São Gonçalo do Amarante-RN
Escola Estadual Dom Nivaldo Monte	Parnamirim-RN
Escola Estadual Presidente Roosevelt	Parnamirim-RN
Escola Estadual João Tibúrcio	Goianinha-RN
Escola Estadual Francisco Barbosa	São José do Mipibú-RN

ESCOLAS QUE ADERIRAM AO PROEMI EM 2012 (I expansão do PROEMI)	MUNICÍPIO-UF
Escola Estadual Rosa Pignataro	Nova Cruz-RN
Escola Estadual Maurício Freire	São Paulo do Potengi-RN
Escola Estadual Interventor Ubaldo Bezerra de Melo	Ceará Mirim-RN
Escola Estadual professor Francisco de A. D. Ribeiro	Santa Cruz-RN
Escola Estadual Francisco Veras	Angicos-RN
Escola Estadual Aristóфанes Fernandes	Santana do Matos-RN
Escola Estadual Teotônia Amaral	Florânia-RN
Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas Amorim	Caicó-RN
Centro Educacional José Augusto	Caicó-RN
Escola Estadual Professor Antônio Aladim de Araújo	Caicó-RN
Escola Estadual Juscelino Kubitschek	Assú-RN
Escola Estadual Professor Antônio Dantas	Apodi-RN
Escola Estadual 11 de Agosto	Umarizal-RN
Escola Estadual Gilney de Souza	São Miguel-RN
Escola Estadual Dr. José Fernandes de Melo	Pau dos Ferros-RN
Escola Estadual Francisco de Assis Bittencourt	João Câmara-RN
Escola Estadual Monsenhor Francisco Sales Cavalcanti	Mossoró - RN
TOTAL de adesão ao PROEMI em 2012	33 escolas
TOTAL de escolas que aderiram ao PROEMI atualmente	44 escolas em 23 municípios do Estado do RN.

Fonte: Elaborada pelo autor (2012).

No município de Natal mais 11 escolas aderiram ao programa, ampliando para 13 escolas. Os demais municípios têm uma escola. Assim sendo, tem-se 23 municípios participantes do programa na atualidade. Segundo o IBGE (2010), o Estado do RN tem 167 municípios. Em termos percentuais de municípios participantes do PROEMI no RN, pode-se afirmar que 13,77% estão envolvidos no Programa atualmente. Em seu início, no ano de 2010 tínhamos apenas 2,99%, e assim, tivemos um aumento considerável em três anos.

Em se tratando da Região Metropolitana do RN ou Grande Natal, temos atualmente nove municípios como mostra a figura abaixo. No Programa Piloto tínhamos apenas um município participante, Natal, o que representava 22,22%. Nessa primeira expansão, evoluímos para cinco municípios pertencentes a Grande Natal, isto é, exceto, os municípios de Extremoz, Macaíba, Monte Alegre e Nísia Floresta que ainda não participam deste programa. Assim, tivemos um aumento percentual de 22,22% para 55,55%, destacando mais de 30% de aumento ao longo desses três anos de existência do Programa no nosso Estado.

Figura 8 – Mapa dos municípios da Região Metropolitana de Natal/RN.



Fonte: mapasblog.blogspot.com (acesso em: 28 jan. 2013).

Ainda cabe registrar que a região da Grande Natal em relação ao PROEMI no RN representa 39,13% dos municípios participantes, e 41,86% das escolas envolvidas no supracitado programa. Percebemos assim, que essa região tem um número significativo de escolas e municípios participando do PROEMI no RN.

Para a adesão das unidades escolares no Estado do RN foram elencados e divulgados naquela reunião os seguintes critérios baseados no documento orientador (2009): escolas que atendiam com exclusividade o ensino médio ou um expressivo número de matrículas; as unidades escolares deveriam ter espaço adequado para realização das práticas externas/laboratoriais e equipamentos necessários para a execução dessas práticas.

Outros critérios também foram elencados como o quadro completo de professores permanentes bem como professores que tivessem uma carga horária de trabalho de 60 horas, preferencialmente, a exigência de que as escolas interessadas em participar desse programa apresentassem o Projeto Político-Pedagógico – PPP. Neste caso, o PPP em si não seria suficiente para a inserção da escola, mas sim, este deveria ter em suas premissas, objetivos voltados para experiências de inovação curricular. Sem esquecer, dos projetos interdisciplinares que as gestões escolares participantes deveriam apresentar.

Como o exposto, a participação e adesão das unidades escolares no PROEMI deveria, inicialmente, apresentar critérios importantes no tocante ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, a saber: projetos interdisciplinares, o PPP que contemplasse objetivos voltados para as experiências inovadoras e condições objetivas do trabalho docente como a preocupação de os professores, preferencialmente, disporem

de uma carga horária mais ampla, “dedicação integral” em seus trabalhos no contexto escolar.

Muitas reformas ou buscas pela inovação escolar não se efetiva porque, na maioria das vezes, ignora a articulação entre as dimensões técnicas, político-pedagógicas e administrativas, cuja articulação, o PROEMI enfatiza em todo o seu documento orientador. Resta analisar se essa articulação vem sendo desenvolvida de forma significativa, isto é, se o papel do supracitado programa e seus objetivos vem sendo alcançados e em que níveis de alcances se encontram.

Assim sendo, após essa reunião que se configurou em um marco no que diz respeito à adesão da educação norte-riograndense, mas especificamente, o ensino médio não profissionalizante ao PROEMI. Naquela ocasião, apenas 11 escolas aderiram ao programa e se constituíram nas unidades escolares do programa piloto do PROEMI no supracitado Estado.

Nesse processo de adesão, as 11 escolas foram orientadas pela SUEM/SEECD/RN em como construir os PAPs. No entanto, vale salientar que na atualidade, mais 33 escolas aderiram ao PROEMI, e assim, constituem-se em 44 instituições de ensino, o total de escolas participantes do referido programa.

As 11 escolas participantes do programa piloto estão situadas em vários municípios do RN como Areia Branca, Lages, Mossoró e Natal (esta última, a capital do RN). Sendo situada 1 escola em Areia Branca, 1 em Lages, 2 escolas em Natal e 7 em Mossoró (segunda maior cidade em população e expressão econômica no RN).

As novas escolas que aderiram ao programa representam outros municípios além dos já expostos bem como se observa uma ampliação significativa das mesmas em relação à adesão ao PROEMI atualmente. As novas escolas são as seguintes: Escola União do Povo da Cidade Nova (Natal), Escola Ana Júlia de Carvalho Mousinho (Natal), Escola Professor Francisco Ivo Cavalcanti (Natal), Escola Dom Nivaldo Monte (Parnamirim), Escola João Tibúrcio (Goianinha), Escola Francisco Barbosa (São José do Mipibu), Escola Rosa Pignataro (Nova Cruz), Escola Maurício Freire (São João do Potengi), Escola Interventor Ubaldo Bezerra de Melo (Ceará Mirim), Escola Professor Francisco de Assis D. Ribeiro (Santa Cruz), Escola Francisco Veras (Angicos), Escola Aristófanes Fernandes (Santana do Matos), Escola Teônia Amaral (Florânia), Escola Professora Calpúrnica Caldas Amorim (Caicó), Escola Juscelino Kubitschek (Assú), Escola Professor Antonio Dantas (Apodi), Escola 11 de Agosto (Umarizal), Escola

Gilney de Souza (São Miguel) e Escola Doutor José Fernandes de Melo (Pau dos Ferros).

Como já explicitado no subcapítulo anterior, os pressupostos político-pedagógicos e administrativos e a estrutura de funcionamento do PROEMI orientaram a equipe técnico-pedagógica do PROEMI no RN sob a orientação do prof. Dr. Isauro Beltran Nuñez (coordenador pedagógico do gabinete da SECD/RN).

O coordenador pedagógico do gabinete da SECD/RN elaborou uma proposta que continha um conjunto de oficinas de apoio às escolas beneficiadas com o programa em busca de auxiliar na construção do currículo inovador. Essas oficinas tinham o objetivo de discutir com os educadores das unidades escolares envolvidas no programa a respeito da inovação do currículo mediante os princípios orientadores do PROEMI.

Na busca pela implementação da proposta em seu programa piloto, as 11 escolas ofertaram atividades optativas para os alunos de acordo com os eixos constituintes do ensino médio nesta perspectiva (Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura). A seguir, uma tabela demonstrativa das atividades optativas pelas referidas escolas:

Figura 9 – Atividades optativas oferecidas na parte diversificada do currículo segundo a matriz curricular para o Ensino Médio Inovador elaborado pela SECD/SUEM - RN.

Atividades optativas – comuns às 11 escolas	Carga Horária da atividade	Carga Horária Anual
Estudos complementares – leitura e produção textual	60h	200h
Estudos complementares de Matemática	60h	
Saúde e Prevenção na Escola (SPE)	40h	
Iniciação Científica	40h	
Tecnologia da Informação e da Comunicação	40h	
Educação empreendedora	20h	
Educação Patrimonial – Ética e Cidadania	20h	
Estudos Complementares de Arte e Cultura	20h	
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	20h	

Fonte: Documento PROEMI (2009).

Em consonância com as atividades optativas registra-se pedagogicamente uma organização de oficinas temáticas que subsidiam tais atividades bem como todo o processo de ensino-aprendizagem e formação continuada em serviço dos próprios professores, coordenadores do PROEMI em cada escola e os seus respectivos gestores.

A organização das oficinas temáticas se configura em blocos (I, II e III). No bloco I tem-se a oficina I (Inovação, Criatividade e Empreendedorismo). Na oficina II (As diferentes mídias e as formas de produção do conhecimento no currículo inovador). Na oficina III (Contextualização, problematização e interdisciplinaridade no Ensino Médio Inovador).

Em se tratando do bloco II tem-se a oficina IV (O currículo flexível como espaço da educação formal e informal. Cultura, Tecnologia, Ciência e Trabalho como categorias estruturantes do currículo inovador). A oficina V trata da (Iniciação científica e Artística-Cultural, Feira de Ciências e Gincanas Culturais – Estratégias motivadoras no Ensino Médio Inovador). Na oficina VI dar-se-á o enfoque na (História e Cultura do Brasil. As questões Afro-brasileiras e Indígenas no currículo do Ensino Médio Inovador).

No tocante ao bloco III registra-se a oficina VII com a temática (Os diferentes saberes, a formação de habilidades e competências como estratégias do currículo inovador). Na oficina VIII (Saúde e Prevenção. A questão da violência na escola. Um olhar sob a inovação curricular) e, por fim, na oficina IX (Adolescência e aprendizagem. O desenvolvimento integral da personalidade do educando sob uma proposta inovadora do currículo escolar).

As supracitadas oficinas se organizam em termos de carga horária no seguinte formato: são 40 h/a com atividades presenciais e à distância, sendo 24 h/a com atividades presenciais e 16 h/a com atividades à distância. As oficinas estão de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos do PROEMI e servem de espaços e práticas que estimulam a inovação curricular, e, conseqüentemente, a concretude do EMI em cada escola.

Elas aconteceram, a princípio, em dois polos (Natal e Mossoró). Em Natal, no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - IFESP e em Mossoró na Universidade Estadual do RN – UERN. Os capacitadores/formadores das oficinas, geralmente, têm sido são professores convidados pela SECD/RN e tem o auxílio de um professor colaborador em cada oficina realizada. Um diferencial nessa formação

continuada e em serviço recai, justamente, na participação destes na elaboração dos materiais, nas atividades de estudos e no apoio as atividades à distância.

No intuito de exemplificar a realização das oficinas, cabe destacar a estruturação geral das mesmas e que serve como base para os capacitadores/formadores das referidas oficinas. A primeira etapa é denominada de teorização sobre o conteúdo decorrente de cada temática conforme já citada (4h/a) à distância. A segunda etapa consiste na reflexão e discussão do texto presencialmente (16 h/a), divididos em dois dias de encontro. A terceira etapa representa a proposta de atividade, ou seja, o planejamento como possibilidade de trabalho do conteúdo refletido nos processos de ensino-aprendizagem (12 h/a) a distancia. A quarta e última etapa constitui-se na culminância ou socialização da atividade de planejamento (8 h/a) presenciais.

No processo de formação continuada em serviço e durante a implementação do PROEMI nas escolas participantes é criado um ambiente virtual de aprendizagem cujo espaço tem o objetivo de apresentar as experiências pedagógicas vivenciadas pelas escolas envolvidas, sobretudo, propiciar interação entre as mesmas como um espaço de trocas de experiências. A interação possibilitada pelos ambientes virtuais de aprendizagem é imprescindível em processos de socialização e comunicação que interligam várias pessoas em localizações geográficas tão díspares como se configura a rede construída pelo PROEMI. De acordo com Moraes R. (2002, p. 203) “Em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação.”

O conhecimento/reconhecimento do ambiente virtual de aprendizagem pelos professores, orientadores pedagógicos e/ou coordenadores e gestores dar-se-á também por meio de oficinas para capacitar os profissionais que atuarão nessa rede. Essa oficina visa à implantação da rede colaborativa para estudos, diálogos e troca de experiências educativas das escolas do EMI. Para tanto, é dirigida uma formação básica para o uso da rede com o fito de instruí-los em sua utilização e como ferramenta didático-pedagógica inovadora nessa relação. Neste caso, utilizamos um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA colaborativo que possibilita a interação e o diálogo entre alunos e alunos, alunos e professores, escolas e escolas, escolas e EXs, EXs e o MEC, e assim, como um espiral, todas as instâncias e atores se intercomunicam.

As referidas oficinas são estrategicamente acompanhadas pela SUEM/SECD/RN através de apoio técnico às escolas. O apoio técnico dar-se-á por meio de encontros com os representantes das escolas que aderiram ao programa, uma vez, que os representantes do apoio técnico têm formações prévias para então atuarem no repasse da formação em seus *lôcus* de trabalho.

O apoio técnico também atua nas visitas às escolas com o objetivo de orientar financeiramente a utilização dos recursos encaminhados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação e Cultura - FNDE/MEC como também às visitas às escolas no intuito de estudar as atividades optativas e/ou projetos já realizados nas escolas. Os encontros para a socialização e a avaliação dos resultados consistem em estratégias de acompanhamento do apoio técnico da SUEM/SECD/RN.

Vale salientar que as oficinas são dirigidas aos professores, coordenadores do programa em cada escola e os seus respectivos gestores bem como representantes da Diretoria Regional de Educação do RN – DIREDE e da SUEM/SEEC, assim distribuídos: representantes por escola (2 orientadores pedagógicos, 2 professores, o diretor e o vice-diretor das escolas envolvidas); representantes das DIREDE (4 técnicos pedagógicos responsáveis pelo PROEMI nas DIREDE) e representantes da SUEM/SECD (Polo de Natal).

Assim, culminamos o capítulo que tratou do PROEMI em sua organização didática, administrativa e política focando o referido Programa no Estado do RN como uma das ações políticas e pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação com o intuito de inovar o ensino médio norte-riograndense.

Sabemos que o Programa é de suma importância para inovar o contexto do ensino médio brasileiro, principalmente, para o nosso Estado que detém um dos piores índices de evasão/abandono de jovens entre 15 e 17 anos do país (PNAD, 2011). Vale registrar também, que os piores índices provêm dos Estados do Norte e Nordeste fazendo refletir que, historicamente, essas regiões foram “esquecidas” no âmbito das políticas educacionais brasileiras em geral.

Estamos em um momento como nos afirma De La Torre (2007) em que a criatividade se configura como uma condição humana mais que necessária para a formação do aluno e, nesse sentido, O PROEMI vem com o objetivo de inovar o ensino médio brasileiro, e neste sentido, o RN vem se configurando como um Estado que agrega o mesmo às suas políticas educativas.

Estudar as crenças dos professores sobre a criatividade no contexto do PROEMI é de vital importância, principalmente, por esses profissionais estarem diante de um Programa que visa inovar o ensino médio e desenvolver a criatividade dos estudantes e que essa inovação, possivelmente, ocorrerá, caso eles estejam fundamentados e orientados para a perspectiva do ensino criativo e inovador.

Nesse caso, reconhecer o papel e as influências das crenças docentes e, mais especificamente, identificá-las, a partir de um modelo de crenças desses profissionais constitui-se como parte do desafio para a inovação do ensino médio atual, sobretudo, para pensar em estratégias que auxiliem na promoção de mudanças, ou seja, para as mudanças realmente acontecerem, faz-se necessário conhecer o que os professores pensam sobre a criatividade.

Esse capítulo articulou as crenças docentes sobre a criatividade ao contexto do PROEMI e se fez pertinente, uma vez que, discutir sobre a referida temática em espaços que já se constituem como ações inovadoras e criativas do ensino médio implica conhecer o citado Programa e as mudanças que ele venha, porventura, imprimindo nos contextos escolares. As discussões nesse capítulo estão em consonância com um dos objetivos da tese, isto é, identificar se o PROEMI vem inovando a escola e estimulando a criatividade dos estudantes, bem como as principais práticas que as escolas organizam para inovar e desenvolver tal condição nos alunos em seus processos de ensino-aprendizagem.

Sabemos também que ainda existem inúmeros desafios a serem superados e que a presença do Programa somente não garante uma mudança efetiva no cenário do ensino médio brasileiro para um ensino mais criativo e inovador, embora, compreendemos o mesmo como um avanço nas políticas educacionais vigentes.

5 METODOLOGIA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a metodologia utilizada nesta pesquisa. Nesse sentido, descrevemos as etapas realizadas desde a construção do questionário às estratégias de análises dos resultados.

O formato deste capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, discorreremos sobre o contexto dos sujeitos da pesquisa. No segundo momento, tratamos dos fundamentos metodológicos da pesquisa.

No terceiro, tratamos da elaboração do questionário, a partir da revisão de literatura, da transformação da caracterização dos subdomínios em enunciados, segundo a análise de conteúdo por especialistas da área da criatividade, da metodologia científica e por um grupo de professores do ensino médio com o objetivo de avaliar a pertinência, a clareza, a coerência e concisão dos referidos enunciados e da forma do questionário em destaque. Ao ser analisado o seu conteúdo, o questionário foi aplicado inicialmente como um pré-teste, e será validado estatisticamente pela análise de consistência interna e de correlação de *Cronbach*, para posteriormente, selecionarmos os enunciados que permanecerão na versão final do questionário. Após, a validação, ele foi aplicado ao público-alvo da pesquisa.

No quarto, tratamos da organização dos dados, e no quinto momento, nos remeteremos às estratégias de análises dos dados da pesquisa com as análises da média, do desvio padrão e da análise descritiva dos enunciados com o objetivo de identificarmos crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no PROEMI. A Análise de Componentes Principais – ACP, para caracterizarmos o modelo de crenças desses professores sobre a criatividade dos estudantes no PROEMI e a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2002) para tratarmos das perguntas abertas do questionário.

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no contexto do PROEMI, mais especificamente, nas escolas participantes do PROEMI na Região Metropolitana de Natal- RN. Fizemos um recorte das escolas, e, conseqüentemente, dos professores participantes desse processo investigativo, principalmente, porque no Estado do RN, temos 44 escolas que trabalham

com o PROEMI, e pela viabilidade e exequibilidade da pesquisa, optamos por trabalhar com 18 escolas dessa região, posto que, elas totalizam 44,44% do universo total das escolas participantes do citado Programa.

Cabe ressaltar que a escolha pelo Programa se deu, principalmente, pela confluência com o nosso objeto de estudo (as crenças dos professores sobre a *criatividade* dos estudantes na escola), posto que, esse Programa visa inovar o ensino médio brasileiro, consideramos um campo de pesquisa importante para discutirmos a temática criatividade no contexto escolar e por esse Programa constituir-se em um cenário novo que se abre para novas perspectivas em relação ao ensino médio, na atualidade, e que, certamente, será uma referência para as pesquisas educacionais em nosso país que discutem a criatividade.

A pesquisa foi realizada com professores de várias disciplinas do ensino médio que atuam nessas escolas dentro do Programa. Esse contexto que se propõe inovador, mas, que nos inquieta no sentido de conhecer o que pensam esses professores acerca da criatividade, de como propiciá-la ou facilitá-la nos processos de ensino-aprendizagem com seus alunos dentro desse Programa nos incitou a investigarmos tal contexto.

No que diz respeito ao contexto específico de nossa pesquisa, foram as seguintes escolas participantes do PROEMI no RN: na cidade de Natal – *zona norte* (Escola Estadual Varela Barca, Escola Estadual Cônego Luis Wanderley e a Escola Estadual Ana Júlia de Carvalho Carmosinho, situadas nos bairros de Soledade I, Lagoa Azul e Parque dos Coqueiros, respectivamente).

Na *zona sul* (Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti, Escola Estadual Berilo Vanderley e a Escola Estadual Antônio Pinto de Medeiros situadas nos bairros de Mirassol, Pirangi e Pitimbú, respectivamente).

Na *zona leste* (Escola Estadual Winston Churchill, Escola Estadual Padre Miguelinho, Escola Estadual Professor Edgar Barbosa, Escola Estadual Anísio Teixeira e a Escola Estadual Atheneu Norte-rio-grandense, situadas na Cidade Alta, Alecrim, Lagoa Nova e Petrópolis, respectivamente).

Na *zona oeste* (Escola Estadual União do Povo de Cidade Nova e a Escola Estadual Francisco Ivo Cavalcanti, situadas nos bairros de Cidade Nova e Nossa Senhora do Nazaré, respectivamente).

A maioria das escolas citadas faz parte do PROEMI desde 2012, sendo que a Escola Estadual Antônio Pinto de Medeiros e a Escola Estadual Anísio Teixeira estão no Programa desde 2010.

Em se tratando das escolas integrantes do PROEMI que estão situadas nas cidades que fazem parte da Região Metropolitana de Natal, são as seguintes: Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, São José de Mipibú e Ceará-Mirim, todas elas possuem uma escola, exceto, a cidade de Parnamirim, com duas escolas. Na cidade de São Gonçalo do Amarante, temos a Escola Estadual José Moacir de Oliveira. Na cidade de São José de Mipibú, temos a Escola Estadual Francisco Barbosa. Na cidade de Ceará-Mirim, temos a Escola Estadual Interventor Ubaldo Bezerra de Melo e em Parnamirim, temos a Escola Estadual Dom Nivaldo Monte e a Escola Estadual Presidente Roosevelt, sendo todas elas situadas na zona urbana dos supracitados municípios.

5.1.1 Sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa 207 professores de várias disciplinas, que atuam no ensino médio dentro do PROEMI em escolas situadas em Natal e na Região Metropolitana de Natal. Porém, fizemos um recorte para aqueles professores que estão participando de projetos voltados para os macrocampos do Programa. A busca da aplicação aos professores de várias disciplinas se deu, principalmente, em desmistificar a crença em geral que a criatividade é trabalhada apenas por professores das áreas de Arte, Educação Física, Literatura, por exemplo.

O quantitativo de professores envolvidos no PROEMI diretamente com oficinas pedagógicas, no contra-turno cujas fontes de pesquisas foram às próprias escolas e a SUEM/SECD (2013) contabiliza 262 professores. Valendo registrar que esse quantitativo não corresponde ao total de professores que atuam nessas escolas, pois temos casos de professores que não participam diretamente desse Programa, mesmo atuando em escolas que tenham aderido a ele. Optamos por pesquisarmos os professores que estavam diretamente ligados ao PROEMI em cada escola.

Na sequência, apresentamos a caracterização dos professores do ensino médio que atuam no PROEMI na Região Metropolitana de Natal e em Natal em relação à idade, gênero, estado civil, cidade onde reside, turno em que trabalha no PROEMI,

disciplina que leciona, tempo de trabalho no magistério, tempo de trabalho no PROEMI, formação acadêmica. Após essa caracterização socioeconômica e profissional, identificaremos também a opinião dos professores sobre o PROEMI estar inovando a escola e fomentando o desenvolvimento da criatividade dos alunos na escola e ainda se participam sistematicamente da formação oferecida pelo PROEMI.

Tabela 7 - Quantidade de professores por escola que trabalham com projetos no PROEMI.

ESCOLAS	QUANTIDADE
Escola Estadual Ana Júlia de Carvalho Mousinho	14
Escola Estadual Antônio Pinto de Medeiros	7
Escola Estadual Atheneu Norte-rio-grandense	8
Escola Estadual Berilo Wanderley	20
Escola Estadual Cônego Wanderley	19
Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti	10
Escola Estadual Dom Nivaldo Monte	19
Escola Estadual Francisco Barbosa	4
Escola Estadual Instituto Padre Miguelinho	2
Escola Estadual Interventor Ubaldo Bezerra de Melo	10
Escola Estadual José Moacir de Oliveira	8
Escola Estadual Presidente Roosevelt	16
Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira	11
Escola Estadual Professor Edgar Barbosa	7
Escola Estadual Professor Ivo Cavalcanti	23
Escola Estadual Professor Varela Barca	14
Escola Estadual União do Povo de Cidade Nova	11
Escola Estadual Winston Churchill	4
Total Geral	207

Fonte: Elaborada pelo autor (2013).

Apesar do número expressivo de professores pesquisados de um total de 262 professores que atuavam diretamente do Programa por meio de oficinas pedagógicas nas escolas supracitadas tivemos bastante dificuldades no tocante à aplicação e

recebimento dos questionários. Alguns se recusaram a preenchê-lo, outros levaram consigo o citado instrumento, mas não o devolveram, outros não conseguimos encontrá-los naquelas ocasiões de aplicação. Enfim, percebemos que apesar desses contratemplos, o êxito na aplicação do questionário foi alcançado com 79% de participação desses profissionais em nossa pesquisa.

Tabela 8 - Faixa etária dos professores pesquisados.

Idade	Quantidade	(%)
até 30 anos	24	11,8%
de 31 a 40 anos	70	34,3%
de 41 a 50 anos	70	34,3%
de 51 a 60 anos	31	15,2%
mais de 60 anos	9	4,4%
Total Geral	204	100,0%

Fonte primária dos dados – Mar/2013.

A maior faixa etária dos professores compreendeu de 31 a 40 anos e de 41 a 50 anos de idade com o percentual de 34.3%. A menor faixa etária foi a dos professores com mais de 60 anos de idade com 4.4%. Vale salientar que três professores não responderam a essa pergunta.

Tabela 9 - Gênero dos professores pesquisados.

Gênero	Quantidade	(%)
Feminino	110	53,14
Masculino	97	46,86
Total geral	207	100

Fonte primária dos dados – Mar/2013.

Conforme a tabela 09, o gênero feminino é predominante em relação aos participantes de nossa pesquisa. Temos 53,14% para o gênero feminino e 46,86% para masculino, mesmo essa diferença não sendo tão díspare.

Tabela 10 - Estado Civil dos professores pesquisados.

Estado Civil	Quantidade	(%)
Casado(a)	114	55,34
Outros	13	6,31
Solteiro(a)	78	37,86
Viúvo(a)	1	0,49
Total geral	206	100

Fonte primária dos dados – Mar/2013.

Em termos de estado civil, a maioria se configurou como casados com 55,34%, em seguida de solteiros com 37,86%, logo após, outros com 6,31% e viúvos com 0,49%. Vale salientar que outros se referem aos respondentes que não identificaram qual seria o seu estado civil.

Tabela 11 - Cidades onde os professores pesquisados residem.

Cidade que reside	Quantidade	(%)
Ceará-mirim	10	4,85
Natal	137	66,50
Outros	2	0,97
Parnamirim	45	21,84
São Gonçalo do Amarante	8	3,88
São José do Mipibu	4	1,94
Total geral	206	100

Fonte primária dos dados – Mar/2013.

A maioria dos professores reside em Natal, isto é, 66,50%. Parnamirim é a segunda cidade com mais professores residindo nessa cidade com 21,84%. A terceira cidade é Ceará-Mirim com 4,85%, seguida de São Gonçalo do Amarante com 3,88%, São José de Mipibú com 1,94% e, por fim, outros com 0,97%. Portanto, há uma predominância de professores que residem em Natal, o que se justifica pela maioria das escolas estarem localizadas nessa cidade.

Tabela 12 - Turno que os professores trabalham no PROEMI.

Turno que Trabalha no PROEMI	Quantidade	(%)
Matutino	55	27,09
Matutino e noturno	06	2,96
Matutino e vespertino	11	5,42
Noturno	32	15,76
Vespertino	76	37,44
Vespertino e noturno	23	11,33
Total geral	203	100

Fonte primária dos dados – Mar/2013.

Na tabela 12, caracterizamos o(s) turno(s) em que os professores trabalham no PROEMI. Nesse sentido, o turno mais recorrente foi o vespertino com 37,44%. O turno matutino foi o segundo com 27,09%. O terceiro foi o noturno, com 15,76%. O quarto foram os turnos vespertino e noturno, com 11,33%. O quinto foram os turnos matutino e vespertino 5,42%; e sexto foram os turnos matutino e noturno 2,92%.

Tabela 13 - Disciplina que os professores lecionam.

Disciplina que leciona	Quantidade	(%)
Artes	10	5,3
Biologia	22	11,58
Educação Física	2	1,05
Filosofia	6	3,16
Física	16	8,42
Geografia	19	10,00
História	16	8,42
Língua estrangeira	16	8,42
Matemática	21	11,05
Português	47	24,74
Química	10	5,26
Sociologia	5	2,63
Total geral	190	100

Fonte primária dos dados – Mar/2013.

Em relação à disciplina que os professores lecionam, a maioria centrou-se na área da Língua Portuguesa com 24,74%. A disciplina de Biologia foi a segunda com 11,58%. A Matemática foi a terceira disciplina com 11,05% bem próxima da disciplina de Matemática. A quarta disciplina foi Geografia com 10,00%. As disciplinas História, Física e Língua Estrangeira apresentaram os mesmos percentuais, isto é, 8,42%.

A sexta disciplina mais recorrente foi a Arte com 5,3% seguida da disciplina de Química com 5,26%. A disciplina de Filosofia correspondeu a 3,16%, Sociologia com 2,63% e Educação Física com 1,05%. Não se privilegiou determinadas áreas do conhecimento curricular, mas sim, foram pesquisados professores de várias áreas curriculares. Em nosso caso, a predominância deu-se com professores de Português, de Biologia e Matemática.

Tabela 14 - Tempo de trabalho no magistério dos professores pesquisados.

Tempo de trabalho no magistério	Quantidade	(%)
Até 5 anos	25	12,44
De 6 a 10 anos	40	19,90
De 11 a 15 anos	48	23,88
16 anos ou mais	88	43,78
Total geral	201	100

Fonte primária dos dados – Mar/2013.

No que se refere ao tempo de trabalho no magistério, percebemos na Tabela 14 que a maioria dos professores tem 16 anos ou mais de experiência docente. No nosso contexto da pesquisa, podemos visualizar que a maioria (43,78%) tem de 16 anos ou mais, seguido de professores com 11 a 15 anos de trabalho na docência. O registro menor foi o de professores com até 05 anos de trabalho. Portanto, os professores que participaram da pesquisa se configuram como mais experientes em termos de tempo de serviço no magistério.

Tabela 15 - Tempo de trabalho dos professores no PROEMI.

Tempo de trabalho no PROEMI	Quantidade	(%)
Até 1 ano	106	58,24
Mais de 1 até 2 anos	61	33,52

Mais de 2 anos	15	8,24
Total geral	182	100

*12,08% dos professores não responderam o tempo de trabalho no PROEMI.

Fonte primária dos dados – Mar/2013.

Quanto ao tempo de trabalho no PROEMI tivemos na tabela 15 a maioria dos professores com até 1 ano de atuação no Programa, seguido dos professores que trabalham há mais de 1 até 2 anos. Os professores que trabalham no PROEMI há mais de 2 anos foi o percentual menor.

Tabela 16 – Região onde situam as escolas participantes do PROEMI pesquisadas.

REGIÃO	QUANTIDADE	(%)
Região Metropolitana de Natal	76	36,72
Zona Leste	25	12,08
Zona Norte	38	18,36
Zona Oeste	34	16,42
Zona Sul	34	16,42
Total Geral	207	100

Fonte primária dos dados – Mar/2013.

Para ampliarmos as discussões referentes às respostas dos professores participantes de nossa pesquisa optamos por dividi-los em grupos, de acordo com a tabela 16. Assim, tivemos a maioria dos professores atuando no grupo referente à Região Metropolitana de Natal, apesar de essa região contar com apenas cinco escolas em adesão ao Programa. Em se tratando da cidade de Natal, os dividimos em quatro grupos referentes às regiões lotados nas escolas da zona leste, zona norte, zona oeste e zona sul, sendo a região da zona norte com três escolas e 38 professores, ou seja, a região que mais concentrou professores atuantes no PROEMI na cidade de Natal.

Observamos na distribuição do quantitativo de professores por região do PROEMI, que existe uma predominância da cidade de Natal se somadas todas as zonas, isto é, 131 professores, o que pode ser justificado pela expressiva quantidade de escolas que aderiram ao PROEMI situadas nessa capital. Enquanto, na Região Metropolitana de

Natal, apesar de termos quatro municípios envolvidos, nesse processo, temos apenas cinco escolas e 76 professores.

Tabela 17 - Formação Acadêmica dos professores pesquisados.

Formação Acadêmica	Quantidade	(%)
Doutorado	2	0,99
Mestrado	23	11,33
Especialização	100	49,26
Graduação	78	38,42
Total geral	203	100

Fonte primária dos dados – Mar/2013.

A tabela 17 diz respeito à formação acadêmica dos nossos participantes da pesquisa. Conforme pode ser visto, a maioria dos professores tem especialização, isto é, 49,26%. Em seguida, aparecem os professores com graduação com 38,42%. 11,33% são os professores com mestrado e 0,99%, os professores com doutorado.

Percebemos que temos mais professores especialistas e graduados que mestres e doutores, embora, com os avanços nas discussões sobre a profissionalização do ensino e do professor, a exigência quanto à verticalização da formação docente venha acontecendo, ainda que tenhamos poucos doutores e mestres nas salas de aulas de escolas públicas no país atualmente e essa realidade também se aplica ao contexto dos professores pesquisados.

Tabela 18 - Quantidade de respostas sobre o PROEMI estar inovando e desenvolvendo a criatividade dos estudantes na escola.

Resposta	Quantidade	(%)
Não	29	14,72
Sim	168	85,28
Total geral	197	100

Fonte primária dos dados – Mar/2013.

Na tabela 18, a maioria dos professores respondeu que sim, ou seja, 85,28% afirmaram que a escola, ao participar do PROEMI, vem se constituindo em um espaço

que estimula a inovação e a criatividade e a minoria respondeu que não, que em termos percentuais foi de 14,72%.

Tabela 19 - Participação dos professores na formação oferecida pelo PROEMI.

Resposta	Quantidade	(%)
Não	105	52,76
Sim	94	47,24
Total geral	199	100

Fonte primária dos dados – Mar/2013.

Na tabela acima, culminando com a caracterização socioeconômica e profissional dos professores participantes de nossa pesquisa, ao perguntarmos se eles têm participado sistematicamente de atividades de formação pelo PROEMI, 52,76% não participam sistematicamente da formação oportunizada pelo Programa e 47,24% têm participado sistematicamente dessa formação. Apesar da formação oferecida pelo citado Programa, temos um percentual maior de professores que não participam da referida formação, o que pode se constituir em um entrave na implementação e/ou desenvolvimento do mesmo nas escolas participantes. Podemos também pressupor, mesmo não sendo objetivo de nosso estudo essa formação não seja oferecida a todos os professores, e sim, a uma representação docente.

5.1.1.1 Fundamentos metodológicos da pesquisa

Toda pesquisa científica é realizada mediante paradigmas. Os paradigmas científicos comportam pressupostos ontológicos, filosóficos, metodológicos e ideológicos de acordo com as realidades sociais, históricas e culturais de cada época. Os paradigmas científicos apresentam várias denominações, mas existe consenso para a convergência de dois paradigmas científicos: o paradigma hegemônico positivista e o paradigma emergente construtivista e interpretativista (MINAYO, 2004),.

Para Minayo (2004) “paradigmas” são marcos teórico-metodológicos de interpretação dos fenômenos criados e adotados por pesquisadores que se traduzem: em uma perspectiva filosófica de mundo; em uma definição de uma ou mais formas de estratégias de acessar a realidade; em assumir uma posição teórica ou teorias que

fundamentam as compreensões acerca do fenômeno a ser estudado; na relação entre o sujeito pesquisador e o contexto social da pesquisa; no compromisso ético do pesquisador com os pesquisados, com a pesquisa e com a relevância social da mesma e a seleção dos fenômenos que serão analisados.

Guba e Lincon (1994, p. 49) explicitam que os paradigmas devem ser compreendidos como sistemas de crenças básicas, princípios e pressupostos que englobam:

- a) a natureza da realidade investigada (pressuposto ontológico);
- b) o modelo de relação entre o investigador e o investigado (pressuposto epistemológico);
- c) o modo em que podemos obter conhecimento da dita realidade (pressuposto metodológico).

Nesta pesquisa, assumimos o paradigma qualitativo/quantitativo. O paradigma qualitativo-quantitativo corresponde a uma visão de homem e de mundo que permite compreendê-los dentro de uma dinamicidade, historicidade e da concretude de um determinado contexto dando voz aos sujeitos inquiridos, além da complementaridade de estratégias metodológicas quantitativas e qualitativas. Nesse caso, a pesquisa quantitativa permite a mensuração de opiniões, hábitos, atitudes em um dado universo através de uma amostra representada estatisticamente e a pesquisa qualitativa como uma possibilidade de aprofundar e ampliar as discussões no campo quantitativo, propiciando, muitas vezes, uma aproximação mais adequada e abrangente do tema a ser investigado. A pesquisa centrada nesse paradigma combina as duas formas no intuito de aproveitar o que há de melhor nas mesmas, o que possibilita o uso de vários métodos ou abordagens metodológicas de forma complementar.

Para Alexandre e Ferreira (2001) as duas abordagens são necessárias para alguns estudos e proporcionam uma “triangulação metodológica” a partir de suas análises qualitativas e quantitativas. As críticas feitas ao paradigma quantitativo, na maioria das vezes, reflete apenas a recusa às estratégias metodológicas e não às visões de mundo e de homem que informam essas práticas. Portanto, como o autor ressalta, a questão restringe-se apenas à “metodolatria” e, não aos pressupostos ontológicos e epistemológicos.

Da mesma forma que se pode encontrar estratégias clássicas, positivistas e quantitativistas de pesquisa que estejam realizando reduções extremadas a favor de um proclamado rigor científico, podemos encontrar estratégias qualitativas que realizando recortes ingênuos sem localizações históricas e contextuais, sejam tão alienadas e "metodolátricas" quanto as posturas

positivistas que pretendem substituir ou suprir em sua deficiência. (ALEXANDRE e FERREIRA, 2001, p. 65)

Para muitos autores da metodologia científica, dentre eles, Laville e Dione (1999) o paradigma qualitativo-quantitativo oferece várias vantagens, sendo uma delas, a possibilidade de se fazer pesquisa em duas partes ou momentos: em uma primeira instância, a pesquisa acontece sob o formato qualitativo através da revisão bibliográfica, pelo levantamento de dados e, em outro momento, reflete estatisticamente sobre os mesmos dados, projetando confiabilidade, objetividade, sem necessariamente, anular a subjetividade do pesquisador.

No contexto de nossa tese, a dimensão qualitativa se faz pertinente pela procura dos sentidos que os sujeitos atribuem aos “objetos da realidade”, não limitando a análise dos dados à dimensão quantitativa, mas o contrário, complementando as análises do ponto de vista qualitativo e quantitativo. No caso da análise quantitativa, o universo de nossa amostra por apresentar um número expressivo e pelo instrumento de pesquisa ser um questionário normativo, requer, necessariamente, o uso de análise estatística que consiga avaliar tais resultados. Concordamos com Minayo (2004, p.32) quando ela diz que as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que:

- as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto;
 - uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa;
 - a investigação qualitativa é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.
- Do ponto de vista epistemológico, depreende-se:
- todo conhecimento do social (quantitativo ou qualitativo) só é possível por recorte, redução e aproximação;
 - toda redução e aproximação não podem perder de vista que o social é qualitativo e que o quantitativo é uma das suas formas de expressão;
 - em lugar de se oporem, as abordagens quantitativas e qualitativas têm um encontro marcado tanto nas teorias como nos métodos de análise e interpretação.

Nos estudos sobre as crenças, Barcelos (2006) afirma que elas são investigadas sob três perspectivas que, conseqüentemente, irmanam diferentes abordagens metodológicas, são elas: as abordagens normativa, contextual e metacognitiva. Conforme Barcelos (2006), ao observar as características das abordagens descritas, verifica-se que elas apresentam pontos positivos e negativos e que se complementam.

Para a autora, torna-se difícil a possibilidade de se afirmar que exista apenas uma abordagem correta para o estudo de crenças. A escolha da abordagem mais adequada a cada pesquisa é feita mediante os objetivos.

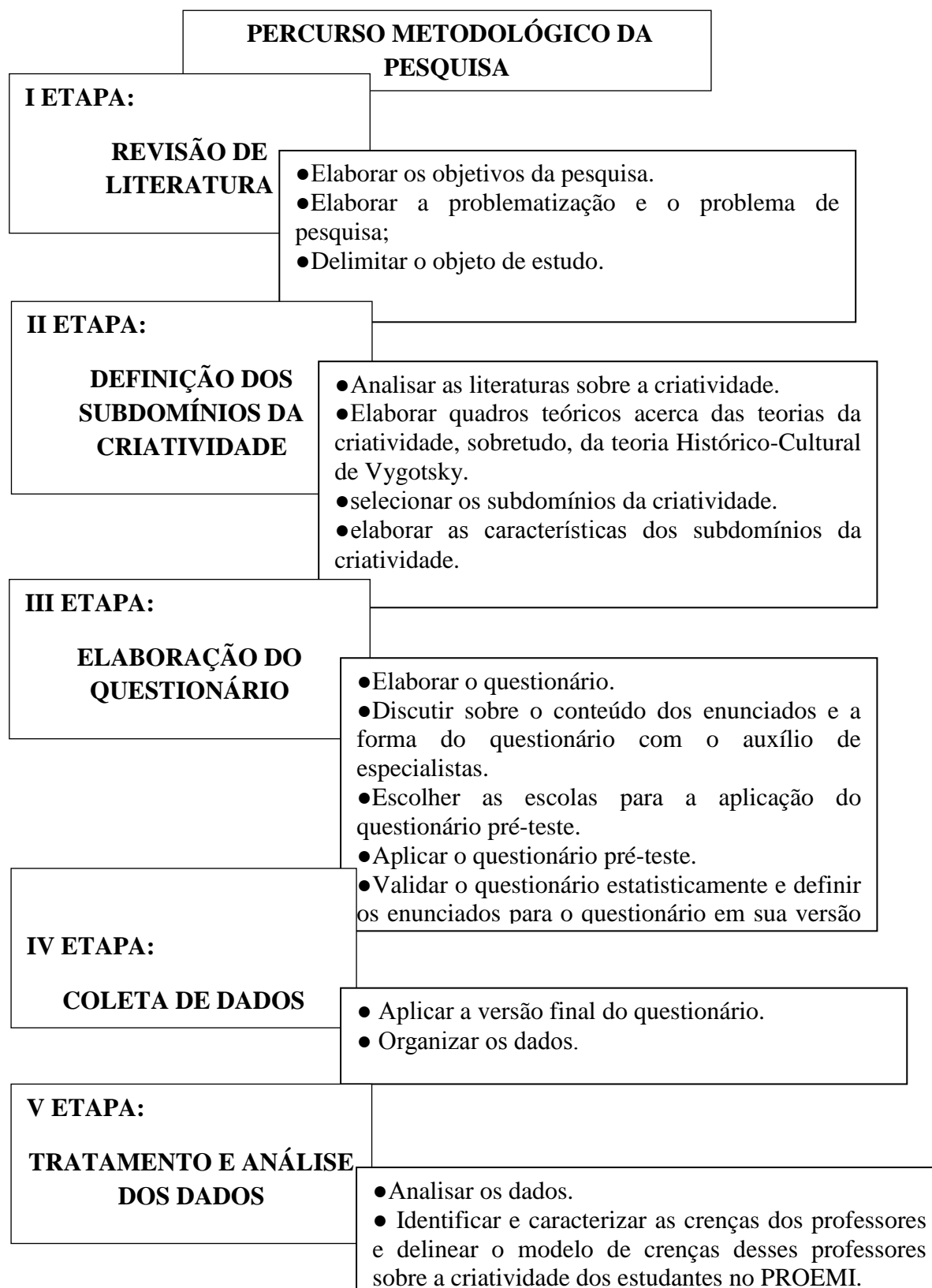
Nesse sentido, em virtude de um de nossos objetivos da pesquisa consistir em elaborar um questionário normativo sobre as crenças dos professores a respeito da criatividade, optamos pela escolha da abordagem normativa. Entretanto, concordamos com a autora acima quando ela destaca que é impossível a existência de uma abordagem única de investigação das crenças, além do que, entendemos que as abordagens entre si podem ser relacionadas.

A nossa pesquisa é de natureza descritiva e explicativa. A pesquisa descritiva, dentre os seus objetivos, visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou a relação entre as variáveis, às características de um determinado grupo ou grupos (sexo, procedência, nível de escolaridade, de formação, opiniões, crenças), assim como, utilizar-se expressivamente de técnicas padronizadas de coleta de dados. Na pesquisa descritiva, o pesquisador busca conhecer e interpretar a realidade investigada bem como procura conhecê-la, descrevê-la, classificá-la e interpretá-la. O tipo de pesquisa descritiva nos fornece condições de estabelecer uma ponte entre a fase de coleta de dados e a fase da interpretação dos referidos dados. Para Marconi e Lakatos (2009), os métodos e as técnicas de pesquisa deverão sempre se adequar ao problema, ao tipo de sujeitos investigados, ao objeto da pesquisa e outros elementos da investigação científica.

A pesquisa explicativa tem o objetivo principal de identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos bem como aprofundar sobre esses fatores explicando a razão e o porquê das coisas. Na verdade, muitas vezes, a pesquisa explicativa é a continuação da pesquisa descritiva. No nosso caso, utilizaremos também duas perguntas semiestruturadas no questionário, o que poderá colaborar nas reflexões que serão realizadas a partir dos dados obtidos.

Concordamos com Marujo (2011) em relação à metodologia da pesquisa se configurar em uma relação estreita entre o que pensa o pesquisador e as formas concretas de materialização do seu pensamento através dos métodos científicos. Assim, elaboramos um quadro que demonstra as etapas sucessivas e complementares da nossa pesquisa como pode ser visualizado no quadro a seguir:

Figura 10 – Esquema do percurso metodológico da pesquisa.



Fonte: Adaptação de Marujo (2011).

5.1.1.1.1 *Vantagens e desvantagens do questionário como instrumento de pesquisa*

O questionário assim como qualquer outro instrumento de pesquisa apresenta vantagens e desvantagens. As principais vantagens do uso do questionário com itens em escala são a rapidez e facilidade de resposta, uma maior uniformidade e simplificação na análise das respostas, a facilidade de categorização dos dados para análises posteriores, bem como maior liberdade ao respondente de forma anônima afirmar suas opiniões (MARRERO, 1994).

Como principais desvantagens do questionário, às informações dos entrevistados relativas à realidade de suas opiniões não correspondem, necessariamente, à realidade e sentimentos dos mesmos. A imposição da problemática – coloca o entrevistado diante de uma conjuntura de problemas que não é a deles, necessariamente, e as perguntas estruturadas ou semiestruturadas podem induzi-lo a determinadas escolhas. (ALEXANDRE e FERREIRA, 2001).

De acordo com Vargas (2005, P. 87) a respeito das vantagens e desvantagens do uso do questionário de escala *Likert*:

A escala *Likert* apresenta diversas vantagens: (a) é de fácil elaboração e aplicação; (b) é mais objetiva e; (c) é mais homogênea e aumenta a probabilidade de mensuração de atitudes unitárias. Como desvantagem, salienta-se que a escala acaba por quantificar e padronizar respostas, o que impossibilita a detecção de nuances e sutilezas de atitudes, que por sua vez são percebidas nas entrevistas e questionários abertos.

Nesse contexto, novamente com Barcelos e ABRAHÃO-VIEIRA (2006), apesar das limitações encontradas nesse tipo de questionário, o mesmo constitui-se em um dos principais instrumentos de coleta de dados nos estudos sobre as crenças dos sujeitos. O exemplo maior dessa relevância consiste no inventário ou questionário criado por Horwitz (1985) que tem como objetivo constatar a construção das crenças processualmente, como um fenômeno emergente, mesmo utilizando-se de um instrumento com característica fechada.

5.1.1.1.2 *Definição do conteúdo do questionário*

A definição das literaturas visa ao aprofundamento e à determinação do conteúdo qualitativo que se objetiva investigar. Essa etapa resulta em um processo de

conceitualização sobre determinado objeto de estudo o qual permite que analisemos as principais dimensões, o que medir em relação ao referido objeto de estudo. Discutir sobre as crenças requer do investigador uma ampla revisão de literatura acerca da temática. Como afirma Marujo (2011, p. 111):

A construção do questionário de crenças requer uma ampla busca sobre literaturas pertinentes à temática *sustentabilidade*, tanto sobre obras (relatórios e documentos significativos a respeito) quanto sobre autores, para – com suas proposições sobre a sustentabilidade – definirem-se tipologias da sustentabilidade enquanto modelos que podem revelar e caracterizar as crenças em estudo.

Contextualizando a citação acima para o nosso estudo, a definição das literaturas nos permite compreender as teorizações existentes acerca do objeto que pretendemos investigar. É, justamente, a definição das literaturas que acabam por nortear o que é mais importante estudar ou o que ainda não foi estudado. Assim, o ponto de partida é identificar o conteúdo das crenças, em nosso caso, sobre a criatividade.

Para a nossa realidade, a decisão a respeito das literaturas a se estudar sobre as crenças acerca da criatividade deu-se, principalmente, por obras que tivessem como aporte teórico a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky.

Para tanto, em relação à definição das literaturas, fez-se necessária à utilização de alguns critérios como: abrangência da obra, a credibilidade dos autores no contexto científico e o potencial referente às discussões teóricas acerca da temática estudada. Segundo Marujo (2011) essa configuração é necessária tanto no que diz respeito à clareza do caminho metodológico permeado quanto no que diz respeito à relação estreita entre os teóricos utilizados ao longo da construção teórica da tese e os procedimentos metodológicos da mesma.

No entanto, para chegarmos a esses critérios, foi necessária uma revisão teórica densa a respeito das discussões sobre a criatividade. Nesse sentido, o primeiro passo foi, justamente, investigar o que vinha sendo discutido sobre a temática por meio de análises de teses, dissertações, artigos científicos, livros e documentos oficiais da educação nacional e internacional.

Em se tratando dos critérios anteriormente citados, a filiação com a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky consistiu no principal critério de escolha das literaturas sobre o nosso objeto de estudo. Entretanto, não optamos apenas pela referida perspectiva, pois a partir de uma visão dialética, as contradições são importantes para

compreendermos mais profundamente a essência de um problema científico, e nesse contexto, apresentamos outras perspectivas teóricas para tal compreensão.

Além da filiação teórica, a credibilidade das obras consistiu em um critério determinante para a escolha delas. Complementando os critérios, as teses e dissertações e artigos científicos também foram de suma importância para selecionarmos as obras que seriam estudadas ao longo do processo da elaboração da tese. Bardin (2006) acrescenta a importância desse processo de sistematização da determinação das literaturas afirmando-o como um momento importante na formação intelectual do pesquisador e do enriquecimento e maturidade da tese.

Para investigar as crenças, Marrero (1994) afirma que é necessário definir o domínio das crenças a ser estudado e, conseqüentemente, definir suas características ou subdomínios. A análise e a definição das literaturas assumidas como referencial teórico desta tese viabilizou essa construção mais precisa desses subdomínios, a saber: conceito de criatividade; características do aluno criativo; elementos que inibem e/ou favorecem o desenvolvimento da criatividade do aluno na escola.

A análise e a definição das literaturas nos permitiu também a elaboração de um quadro teórico a respeito das principais teorias da criatividade. Ao elaborarmos tal quadro, contrastamos as teorias da criatividade com a teoria Histórico-Cultural, e a partir dessas relações, elucidamos alguns principais pontos em comuns entre as mesmas, o que nos subsidiou na caracterização dos subdomínios da criatividade elencados em nossa pesquisa. Novamente com Marrero (1994), nesse processo, pode-se estabelecer o domínio das crenças (criatividade) e os subdomínios conforme já citados que possibilitam situar os professores em relação à caracterização estabelecida sobre a criatividade e, por fim, construir o modelo das crenças definidos nos objetivos desta tese. Na verdade, a análise e a definição das literaturas consistem em processos permanentes e que acompanham toda a elaboração da tese.

5.1.1.1.3 *Elaboração do questionário*

Nas investigações científicas sobre as crenças existem inúmeros instrumentos de pesquisa no tocante à coleta de dados de acordo com cada abordagem metodológica. Na nossa pesquisa, utilizamos o questionário normativo em escala *Likert*. O questionário em geral, de acordo com Marconi e Lakatos (2009), geralmente, possui três categorias:

com perguntas fechadas ou estruturadas, abertas ou semiestruturadas, ou ainda, a combinação das duas categorias anteriores. O nosso questionário assume a terceira categoria, isto é, combina tanto perguntas estruturadas quanto perguntas semiestruturadas.

Ainda sobre o questionário, ele tem duas funções primordiais: descrever as características e medir as variáveis de grupos sociais, funções essas que se adequam ao nosso objetivo de pesquisa e da metodologia. Minayo (1994) afirma que os questionários ainda possuem uma característica importante, ele tanto assume a condição de questionário de autoaplicação quanto à condição de questionário realizado por pesquisadores.

O nosso questionário enquadra-se na primeira característica que permite que o sujeito respondente fique sozinho diante do questionário para respondê-lo. Nesse contexto, utilizaremos o questionário tipo *Likert Scale* de opinião ou escalas somadas como instrumento de coleta dos dados de nossa pesquisa.

Esta escala tem seu nome mediante uma publicação de um relatório por Rensis Likert explicando seu uso. O questionário do tipo *Likert Scale* configura-se em um tipo de escala de resposta psicométrica comumente utilizada em questionários. Ele é a escala mais usada em pesquisas de opinião e ao responderem a um questionário dessa natureza, os respondentes especificam seu nível de concordância/discordância com uma afirmação ou negação. A referida escala, geralmente, pode apresentar uma série de até onze proposições, das quais o inquirido deve selecionar uma, podendo esta ser: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente (JOHNSON R., 1994).

No questionário normativo, os enunciados são elaborados utilizando-se de expressões para assinalar o grau de concordância ou discordância do sujeito participante através de expressões do tipo: *creio que, considero que, penso que, acredito que, entendo que*, dentre outras. Conforme explicitado acima, foram incluídas cinco escolhas do tipo no seguinte formato: *1 significa muito de acordo; 2 significa de acordo; 3 não tem ainda uma opinião definida a respeito dos conteúdos da frase; 4 não está de acordo; 5 está muito em desacordo.*

Ao ser elaborada a escala das crenças tipo *Likert* que objetiva aferir o nível de concordância do indivíduo com uma proposição que expressa algo favorável ou desfavorável em relação a um objeto psicológico, tem-se as expectativas de que os

respondentes que apresentem atitudes favoráveis a determinado tema possivelmente concordem com itens que expressem algo positivo sobre a questão, e aqueles com atitudes negativas concordem com itens que expressem aspectos desfavoráveis ao tema e, ainda, discordem dos respondentes que salientaram pontos positivos.

Em se tratando da estruturação do nosso questionário, podemos afirmar que ele tem três partes: a primeira trata das informações socioeconômicas e profissionais dos sujeitos pesquisados. A segunda refere-se às duas questões semiestruturadas e a terceira, refere-se aos enunciados estruturados. Assim, o questionário se apresenta da seguinte maneira:

Parte I – Informar sobre dados socioeconômicos e profissionais dos sujeitos e também fornece as instruções necessárias para as respostas no referido questionário;

Parte II – Apresentar os enunciados semiestruturados pelos quais se solicitam dos sujeitos, opiniões a respeito do PROEMI em relação ao desenvolvimento da criatividade do estudante a partir das experiências do Programa. Essas questões têm o objetivo de ampliar a compreensão das crenças identificadas e serão discutidas, posteriormente, por meio da Análise de Conteúdo – AC na perspectiva de Bardin (2006).

Parte III – Apresentar os enunciados estruturados para serem avaliados segundo o grau de concordância/discordância, no formato a seguir:

Figura 11 - Modelo do questionário normativo.

	ENUNCIADOS	1	2	3	4	5
1						
2						
3						
4						
N...						

Fonte: elaborado pelo autor (2013).

Em relação à importância do questionário como uma das formas de aferir as crenças dos sujeitos sobre determinado assunto ou temática, Pérez Gómez (2000, p. 103) nos alerta que “Para compreender a complexidade real dos fenômenos sociais, é

imprescindível chegar aos significados, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas”.

5.1.1.1.4 *Validação e definição dos enunciados do questionário*

A validação e definição dos enunciados do questionário aconteceu de acordo com determinados critérios elucidados por Correa e Camacho (1993), ainda que tais critérios não sejam os únicos. Para o autor, os critérios essenciais na elaboração dos enunciados são:

- brevidade, buscando o máximo de homogeneidade nos enunciados;
- clareza do conteúdo em relação aos subdomínios da criatividade;
- conteúdos não repetitivos e a formulação gramatical clara.

No nosso contexto, em relação ao questionário, a avaliação enfocou quatro subdomínios da criatividade: o que é criatividade; as características do aluno criativo; os elementos que inibem a criatividade dos estudantes na escola; os elementos que estimulam a criatividade dos estudantes na escola. A partir dos subdomínios da criatividade elaboramos os enunciados, que por vez, foram resultado de análises das literaturas buscando traçar as características comuns entre as várias teorias e a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky sobre a criatividade. Elaboramos um quadro teórico que oportunizou encontrarmos algumas características comuns acerca da criatividade, e assim, construímos os enunciados de acordo com essas análises.

O processo ao qual se deu à elaboração do questionário iniciou-se a partir das análises e determinação das literaturas acerca da criatividade. Ao determinarmos as literaturas em relação a essa temática e definimos os seus subdomínios, os transformamos em enunciados do questionário.

O processo de elaboração do questionário contou com a análise de conteúdo e da forma do questionário por especialistas na área da criatividade e da metodologia científica e de um grupo de professores do ensino médio e resultou em cinco versões. Esse processo se deu, a partir de diálogos constantes entre os especialistas citados, o grupo de professores e o orientador a fim de avaliar o conteúdo e a pertinência do citado questionário. Esses diálogos se deram por meio de conversas presenciais e também, virtuais através de e-mails, por exemplo. Podemos afirmar que tais experiências foram de suma importância para o aprimoramento do instrumento analisado.

As análises pelos especialistas foram feitas e em seguida discutidas pelo orientando e orientador desta tese. O segundo passo foi alterar o questionário de acordo com as sugestões e reencaminhá-lo, e dessa vez, para três revisores linguísticos e um especialista em Estatística com o objetivo de deixá-lo com mais clareza, concisão, qualidade e pertinência ao conteúdo e a forma.

O processo de construção dos conteúdos dos enunciados deu-se de forma processual e com bastante discussões, tanto com o orientador quanto com os especialistas que aceitaram fazer as análises do conteúdo e da forma do questionário. Também, vale ressaltar, a importância das análises feitas pelo grupo de professores que participou do processo de avaliação da clareza, concisão, coerência e pertinência dos enunciados com os objetivos propostos pela tese.

Após essas análises discutimo-las e, novamente, o reenviamos com as devidas correções aos mesmos como garantia que as críticas e sugestões acatadas estivessem dentro de um rigor científico e metodológico adequado.

Esse processo durou cerca de seis meses e definimos previamente o questionário na condição de pré-teste para ser aplicado em algumas escolas que fazem parte do PROEMI na cidade de Natal pertencentes ao nosso campo de pesquisa no intuito de aplicá-lo e, conseqüentemente, validá-lo estatisticamente em relação aos enunciados selecionados para a versão final do questionário.

Se o tema abordado pelo pesquisador for novo, o pré-teste é importante para que o pesquisador avalie a coerência das respostas fornecidas por uma parcela da população alvo, verificando assim as possíveis falhas do instrumento de coleta. Não necessariamente, apenas 01 (um) pré-teste é suficiente, pode ser aplicado várias vezes até se obter o desejado, mas deve ser aplicado a diferentes parcelas da população alvo. No nosso caso, utilizamos apenas um pré-teste. O tamanho da amostra de um pré-teste recomendado deverá ser de no mínimo 4 (quatro) ou 5 (cinco) chegando no máximo de 30 (trinta).

Para tanto, inicialmente, fizemos um sorteio entre todas as escolas que configuravam o nosso campo de pesquisa. Para essa escolha das escolas utilizamos o *software* R 13.0 para o sorteio delas e o critério de escolha se deu pela regionalidade, de forma a contemplar quatro escolas das regiões do município de Natal: norte, sul, leste e oeste.

O questionário foi aplicado aos professores que fazem parte do PROEMI nas seguintes escolas: Escola Estadual Varela Barca (zona norte); Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (zona sul); Escola Estadual Atheneu Norte-rio-grandense (zona leste); Escola Estadual União do Povo da Cidade Nova (zona oeste). Nesse sentido, passamos uma semana nessas escolas para apresentarmos a pesquisa, oportunizarmos os professores a responderem-no e recebe-los para posterior análise estatística conforme já citada.

A amostra dos professores que responderam ao questionário pré-teste foi de 30 sujeitos, configurando-se assim, em 14,49% do universo total dos sujeitos da pesquisa. Na literatura sobre pesquisa científica e validação estatística de questionários, a quantidade ideal dos números de participantes em um ou mais pré-testes varia entre 10 e 20%. Portanto, na nossa amostra, atingimos quase 15% do público-alvo de nossa investigação, o que se constitui em uma amostra, percentualmente, dentro dos parâmetros estatísticos sobre a validação de um instrumento de pesquisa conforme Levin e Fox (2012).

O questionário pré-teste continha 38 enunciados e após a aplicação e validação estatística dos referidos enunciados por meio da análise de consistência interna e correlação de *Cronbach*, permaneceram 16 enunciados, a partir do nível de correlação moderada (0,30...) destacado por Levin e Fox (2012). Ao selecionarmos os enunciados que tiveram seus níveis dentro da correlação moderada, definimos os mesmos para a versão final do questionário.

Ao utilizarmos esse tipo de análise, a preocupação gira em torno da relação de um enunciado com os demais, isto é, busca-se explicitar a correlação legítima entre um enunciado e os demais. Caso essa correlação aconteça de forma diferente do exposto, os referidos enunciados não são julgados como procedentes para a elaboração do questionário. Portanto, de acordo com Pasquali (2008) quanto mais enunciados no questionário, menos relevantes serão as influências entre eles.

O cálculo para verificar a correlação e a consistência interna de cada enunciado do questionário em sua primeira versão é a seguinte:

$$S_x = \sqrt{\frac{\sum x^2}{N}} \qquad S_y = \sqrt{\frac{\sum y^2}{N}}$$

$$r_{xy} = \frac{\sum xy}{Ns_x s_y}$$

Nessa fórmula, “X” traduz-se no grau de sinalização de acordo ou desacordo com os enunciados e “Y” o somatório restante dos referidos graus menos o grau do enunciado analisado. A partir dessas sinalizações, pode-se visualizar que “x” é o resultado da subtração de “X” com a sua média e “y” é resultado da subtração também com a sua própria média. Ainda, obtém-se a partir do valor de “x” a sua potenciação ao quadrado (x^2) e de “y” também a sua potenciação ao quadrado (y^2), respectivamente, o somatório das referidas potenciações e a multiplicação do “x” com o “y” comporão as bases para encontrar a consistência interna de cada um dos enunciados.

Na sequência, os referidos resultados comporão novas fórmulas que possibilitarão encontrar o S_x , e o S_y , uma vez que, o S_x representa o somatório de “ x^2 ” dividido pelo número de sujeitos participantes e a partir deste número encontrar-se-á a raiz quadrada. Igualmente, o somatório de “ y^2 ” será dividido pelo número de participantes e a partir deste número encontrar-se-á a raiz quadrada.

Por fim, o nível de consistência interna (R_{xy}) de cada um dos enunciados é desvelado a partir do somatório de “xy” dividido pela multiplicação da quantidade de participantes, pelo S_x , e pelo S_y . Desta feita, adquire-se o nível de consistência interna de um dos enunciados e esse processo deverá ser realizado em todos os enunciados do questionário para selecionarmos quais deles permaneceriam de acordo com o nível de consistência interna para a versão final do questionário.

Essa averiguação é legítima segundo Pasquali (2008, p. 170), pois, cada enunciado se relaciona com o outro e essa relação nos permite analisar a consistência interna de todos os enunciados do questionário.

A análise de consistência interna consiste em calcular a correlação que existe entre cada item do teste e o restante dos itens ou o total (escore total) dos itens. Dado que o item sendo analisado contribui para o escore total, ele teoricamente não deve entrar neste escore, já que é ele que está sendo escrutinado. Assim, a correlação legítima será a do item com o restante dos itens. Esta preocupação é importante quando o número de itens do teste for pequeno, pois neste caso o próprio item em análise afeta substancialmente o escore total a seu favor (PASQUALI, 2008, p. 170).

A validação dos instrumentos de coleta de dados no universo científico, segundo Pasquali (2008), tem início desde a construção conceitual dos enunciados relacionados

às teorias que fundamentam o trabalho científico até a validação estatística. Segundo Marujo (2011) a validade de um instrumento está ligada ao fato de cumprir adequadamente o propósito para o qual foi elaborado, o que, comumente, está atrelado à relação entre os enunciados e seus objetivos.

5.1.1.1.5 *A aplicação do questionário*

Após a realização da validação do questionário, esse foi aplicado aos sujeitos de nossa pesquisa, isto é, aos professores que estavam envolvidos com oficinas e projetos dentro do PROEMI na cidade de Natal e em sua Região Metropolitana, de acordo com a caracterização já realizada nesse capítulo em 18 escolas, incluindo os sujeitos que participaram da fase piloto do questionário.

A escolha por Natal e a sua Região Metropolitana como recorte do nosso campo de pesquisa se deu pela quantidade de escolas localizadas nessa área, isto é, 44,44% de todas as escolas que atuam com o PROEMI no Estado do RN, e pela viabilidade de execução e tempo disponível para a realização dessa pesquisa.

O método utilizado para entrar em contato com o nosso campo de pesquisa iniciou-se através de contatos presenciais juntamente aos profissionais da Subcoordenadoria do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto – SUEM/SEECD-RN responsáveis pelo programa no Estado. Nesse sentido, agendamos reuniões para tratarmos da divulgação da pesquisa, de esclarecimentos acerca dela para os servidores da SUEM.

Os contatos aconteceram também por encontros presenciais nas próprias escolas em diálogos e esclarecimentos com seus diretores, e, finalmente, encontros para a aplicação do questionário em sua versão piloto e final, que na verdade, durou cerca de três meses todo esse processo.

Após esses encontros iniciais, fomos novamente às escolas, explicamos o objetivo de estarmos fazendo essa pesquisa, deixamos os questionários com os professores, e depois voltamos para recebê-los. O questionário foi aplicado durante duas semanas. Esse tempo foi considerado, uma vez que objetivávamos que todos os professores (público-alvo de nossa pesquisa) respondessem.

5.1.1.1.6 *Organização dos dados*

Os dados foram organizados em planilhas do *software* Excel para elaborarmos a base de dados. A escolha do mesmo deu-se, sobretudo pelo fato de este programa propiciar a importação dos dados para *softwares* estatísticos. Nessa pesquisa, em relação ao processamento dos dados utilizaremos o *software* Modalisa 6.0 para organizarmos os dados obtidos das perguntas abertas e o *software* R13 para a organização dos dados obtidos pelas perguntas fechadas. Esses *softwares* são bastante indicados para organização e análise dos dados quantitativos/qualitativos no contexto da educação.

5.1.1.1.7 *Tratamento e estratégias de análise dos dados*

A análise dos dados é uma etapa da metodologia científica que se relaciona com o tratamento dos mesmos. De acordo com Minayo (1994), são evidenciadas três finalidades para a referida análise: a) visualizar a compreensão dos dados coletados; b) confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, isto é, responder às questões formuladas; c) ampliar o conhecimento sobre a temática pesquisada, que em nossa tese, refere-se às crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no PROEMI.

O objetivo da análise de dados consiste em alcançar os sentidos de compreensão dos temas de conteúdos, desvelar suas funções, dentre outros objetivos. O objetivo principal da análise de dados é propiciar a emergência de uma “teoria” sobre o tema pesquisado, assim como, discursar sobre categorias e subcategorias através de instrumentos científicos (PÉREZ GOMEZ, 2001).

5.1.1.1.8 *A análise da Média, do Desvio Padrão e de itens*

Os resultados da nossa pesquisa foram tratados, inicialmente, por uma análise da Média e do Desvio Padrão das respostas dos professores aos enunciados e pela análise descritiva dos enunciados. Com essas análises, respondemos um de nossos objetivos, isto é, identificar as crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no PROEMI. Com a média e o desvio padrão tivemos uma visão geral das tendências de respostas dos professores aos enunciados.

A média é uma medida de tendência central, ou seja, uma medida de posição que tendem a se agrupar em torno dos valores centrais, tendo a capacidade de representá-la como um todo (PEDRO BELLO, 2013). No nosso caso, quanto maior a média amostral, os professores tendem a estarem menos de acordo e quanto menor a média, há uma tendência para os professores estarem em acordo com o enunciado, numa escala de 1 a 5. Nesse caso, a fórmula da média amostral será a soma de todos os elementos de cada enunciado, dividida pela quantidade de elementos, ou seja:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

em que x_i é cada valor observado do enunciado i e n é o total de observações.

O desvio padrão é uma medida de dispersão dos dados, ou seja, medir a dispersão é verificar se tais observações se dispõem simetricamente em torno de um valor central (no nosso caso, a média) tomado como ponto de referência ou comparações. A média, ainda que considerada como um número que tem a faculdade de representar uma série de valores, não destaca o grau de homogeneidade ou heterogeneidade que existe entre os valores que compõem um conjunto de elementos. A fórmula do desvio padrão pode ser traduzida como a raiz quadrada positiva do quociente entre a soma dos quadrados dos desvios e o número de elementos:

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{X})^2}{n - 1}}$$

Quanto maior o desvio padrão, mais dispersos estão as respostas dos professores em torno da média. O resultado proporciona ratificar que quanto maior for o seu valor, maior será a dispersão dos dados em relação à média, fator que possibilita analisar e avaliar a inter-relação dos enunciados e das respostas atribuídas aos mesmos.

A análise da média e do desvio padrão foram realizadas para termos uma visão geral das opiniões dos professores em relação a cada enunciado do questionário. Para termos uma visão mais minuciosa das respostas dos professores investigados nessa pesquisa, fizemos uma análise descritiva de cada item para identificarmos quais as crenças desses professores acerca da criatividade.

5.1.1.1.9 *Análise de Componentes Principais*

Para caracterizarmos o modelo de crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no PROEMI realizamos uma Análise de Componentes Principais –ACP. A Análise de Componentes Principais é um procedimento matemático que utiliza uma transformação ortogonal para converter um conjunto de observações de variáveis possivelmente correlacionadas a um conjunto de valores de variáveis linearmente descorrelacionadas chamadas componentes principais. Foi inventado em 1901 por Karl Pearson, é comumente utilizado como uma ferramenta de análise exploratória de dados para fazer modelos preditivos. Nesse caso, o uso dessa análise, estava consoante ao nosso objetivo de elaborar um modelo de crenças dos professores investigados a respeito da criatividade do estudante no PROEMI.

O objetivo da ACP é estimar índices ($y_1...y_k$), através das 16 variáveis, que representem as crenças dos professores sobre a criatividade. Justificando o uso da ACP, podemos afirmar que ela auxilia na elaboração de hipóteses gerais a partir dos dados coletados, o que nos interessa para caracterizarmos o modelo de crenças dos professores investigados nessa tese (BOLDRINI, 1986).

Com o emprego dessa análise estatística, a visualização de diversas variáveis em um determinado conjunto de dados torna-se mais produtiva, rápida, objetiva e eficiente. Ela, ainda é capaz de identificar as relações entre as características derivadas dos resultados analisados.

Para aplicarmos a ACP temos que passar por algumas etapas. Essas etapas são:

- Obtenção dos dados ou as ***M*** amostras de vetores de dimensão ***n***;
- Calcular a **média** ou o **vetor médio** desses dados;
- **Subtrair a média** de todos os itens de dados;
- Calcular a **matriz de covariância** usando todas as subtrações. Ela é o resultado da média do produto de cada subtração por ela mesma e terá dimensão ***n x n***;
- Calcular os **autovalores** e os **autovetores** da matriz de covariância;
- Arranjar a **matriz da transformada de Hotelling** (cujas linhas são transformadas a partir dos autovetores da matriz de covariância arranjados, de modo que a primeira linha, o elemento (0,0) seja o autovetor correspondente ao maior autovalor, e assim sucessivamente até que a última linha corresponda ao menor autovalor). Assim, o

$$(II) \quad T(v) = \\ Av$$

Igualando (I) e (II), tem-se: $Av = \lambda v$ ou $Av - \lambda v = 0$ que resulta no sistema homogêneo:

$$(III) \quad (A - \lambda I) v = \\ 0$$

Onde A é $n \times n$, $v = 0$ é sempre solução (trivial).

Os vetores $v \neq 0$ para os quais existe um λ que resolve a equação (III) são chamados de autovetores da matriz A e os valores de λ , que conjuntamente com v resolvem a equação são chamados de autovalores da matriz A associados aos respectivos autovetores.

Para que a equação (III) tenha solução além da trivial é necessário que o determinante da matriz dos coeficientes seja zero, ou seja, $\det(A - \lambda I) = 0$ o que resulta em um polinômio de grau n em λ , conhecido como polinômio característico. As raízes do polinômio característico são os autovalores da matriz A (BOLDRINI, 1986).

Na verdade, o autovetor encontrado forma uma base para o espaço de solução da equação (III), dado o respectivo autovalor. Logo, qualquer múltiplo do autovetor também é um autovetor.

Sendo A , a matriz canônica que representa um operador linear T , temos:

- Autovalores λ de T ou de A : são as raízes da equação

$$\det(A - \lambda I) = 0,$$

- Autovetores v de T ou de A : para cada λ , são as soluções da equação

$$Av = \lambda v \text{ ou } (A - \lambda I)v = 0.$$

Para se encontrar os autovetores (e_{ij}) basta substituir o valor do autovalor (λ_i) na equação original e encontrar o autovetor. O autovalor será, então, associado ao autovetor encontrado.

A matriz A corresponde a matriz de variância e covariância dos enunciados e os autovetores correspondem aos coeficientes de cada índice associados a cada variável original.

5.1.1.1.10 *Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin para as perguntas abertas*

Para analisarmos as respostas referentes às perguntas abertas contidas no questionário, utilizamos a Análise de Conteúdo – AC na perspectiva de Bardin. Vale salientar que o uso desta análise se fez pertinente por se relacionar ao nosso objetivo de identificar quais atividades escolares se caracterizavam como estimuladoras da criatividade do estudante e de inovação na escola, segundo os professores investigados. De acordo com Bardin (2002, p. 38) a referida técnica compreende:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Aprofundando o conceito da Análise de Conteúdo e de seu campo de atuação no contexto da pesquisa científica, Flick (2009, p. 291) afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”. Assim, utilizamos como material textual analisado as respostas às perguntas semiestruturadas do questionário.

Para realizar a análise de conteúdo faz-se necessário que atentemos para três etapas importantes e complementares no processo analítico proposto. Vale ressaltar que os termos utilizados para configurar as etapas não são os únicos e os mesmos estão fundamentados em Bardin (2002).

A primeira fase, segundo o supracitado autor, refere-se à *Pré-Análise*. Nessa fase organizamos o material a ser analisado com o fito de torná-lo operacional, sistematizando as ideias principais. Para tanto, primeiramente utilizamos a “leitura flutuante” em relação aos dados extraídos das perguntas semiestruturadas. Em seguida,

realizamos a escolha das categorias que consiste na delimitação do que será realmente analisado. Depois disso, realizamos a referenciação dos índices e elaboração de indicadores através de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2002).

A segunda fase que se remete à *exploração do material* tem o objetivo de definir categorias que passamos a codificar, a classificar e a categorizar os dados em análise. As categorias foram construídas a partir dos conteúdos das respostas dos sujeitos. Essas categorias construídas deverão apresentar como características principais: a exclusão mútua à persistência, objetividade e fidedignidade e a determinação da sua frequência. Além das características evidenciadas acima, Richardson (1999) em consonância com Bardin (2002) amplia esse processo de categorização da análise e afirma que a homogeneidade também se constitui em uma das características importantes nesse tipo de análise buscando todo o rigor científico necessário.

A terceira fase referente ao *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, tratamos os resultados a partir da condensação e do destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. Na verdade, essa etapa consiste no momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2002). Portanto, a análise de conteúdo a ser realizada trilhou todas as fases citadas acima e teve como unidade de análise, o “tema” criatividade e seus respectivos subdomínios aqui elencados como categorias estruturantes de nosso objeto de estudo.

Assim, os resultados de nossa pesquisa foram discutidos com base nas análises citadas com o objetivo principal de identificar e caracterizar o modelo de crenças dos professores acerca da criatividade dos estudantes no PROEMI, bem como, identificar as principais práticas pedagógicas que estimulam a criatividade desses alunos, na opinião dos professores investigados.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar e analisar os resultados obtidos pela pesquisa, desde os resultados referentes à construção e validação do questionário até os dados obtidos com a aplicação do questionário. Para tanto, o capítulo está estruturado em duas partes: na primeira parte, caracterizaremos o processo de construção e validação do questionário, e na segunda, destacaremos as análises dos resultados dos dados obtidos com a aplicação do questionário.

6.1 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: A CONSTRUÇÃO DOS ENUNCIADOS E AS VERSÕES DO QUESTIONÁRIO

Para a construção de um questionário normativo no contexto das crenças, fazem-se necessárias definições e análises críticas a respeito das literaturas concernentes ao objeto de estudo, nesse caso, as crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no PROEMI. Dito isso, procedemos com uma densa revisão de literatura sobre a criatividade que nos permitiu compreender os principais conteúdos relativos à temática em destaque. De acordo com Marujo (2011, p. 135) “Esta determinação proporcionou o conhecimento dos conteúdos mais significativos” e enfatiza que “Os subdomínios permitem caracterizar o conteúdo do domínio ao objeto de estudo às crenças sobre a sustentabilidade. Esta é uma condição necessária para se construir o questionário normativo e revelar os modelos típicos das crenças”. Trazendo para o nosso cenário de pesquisa, objetivávamos naquele momento, determinar as literaturas e, conseqüentemente, através delas, definirmos os subdomínios da criatividade a serem estudados, servindo, assim, de parâmetros para a construção dos enunciados do questionário normativo citado.

Diante desse processo, elaboramos um quadro teórico que sintetizava as principais ideias acerca da criatividade tanto para a teoria Histórico-Cultural quanto para outras teorias e dele construímos um quadro referência da criatividade para a perspectiva Histórico-Cultural que nos permitiu a elaboração de enunciados a respeito dos subdomínios já evidenciados, o que se constituía, na verdade, uma preparação para a construção dos enunciados do questionário.

Assim, procedemos à análise das literaturas acerca da criatividade por meio do estudo de várias teorias com o intuito de compreender o que elas afirmavam a respeito da temática, bem como, suas limitações, seus contrapontos, suas semelhanças teóricas, principalmente, com relação à nossa filiação teórica, a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky.

A análise das literaturas se deu, primeiramente, por meio de uma densa revisão de literatura com o fito de estabelecer o contexto e as contribuições de cada teoria sobre a criatividade. Em seguida, estudamos com mais profundidade, a teoria Histórico-Cultural da criatividade, tendo como destaque, autores clássicos como Vygotsky, Leontiev e autores mais recentes como Mitjás Martínez, Amaral, Llantada, dentre outros autores.

A determinação da filiação teórica é de suma importância na construção de um *corpus* teórico de um trabalho científico. A partir da referida filiação fundamentamos as nossas reflexões e ampliamos as dimensões filosófica, epistemológica e ontológica, necessárias a um trabalho de natureza científica como uma tese.

Vale salientar a relevância da análise e definição das literaturas como processo permanente durante a construção da nossa tese, pois, o nosso questionário foi elaborado com base nessas discussões e, na verdade, essa construção e desconstrução se configuraram em momentos formativos importantes para o amadurecimento intelectual desse pesquisador e de seu orientador em todo o processo de desenvolvimento dessa tese.

A filiação teórica escolhida foi a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, principalmente, por assumir uma visão filosófica sobre a criatividade enquanto condição humana desenvolvida nas/pelas relações históricas e culturais vividas pelos sujeitos e como tal necessita de ser estimulada, mas não por ações padronizadas, descontextualizadas, mas sim, respeitando a subjetividade dos sujeitos nesses contextos e que cada um poderá lidar com tal condição de acordo com suas motivações, interesses, relações com outros sujeitos em contextos concretos. Compreender e assumir essa filiação teórica fora essencial, não somente para construir os enunciados do questionário, mas também, para o aprofundamento teórico a respeito dela com relação ao nosso objeto de estudo.

Após os momentos de definição e análises, que na verdade, permeou toda a construção teórico-metodológica dessa tese, elaboramos um quadro teórico, uma síntese

das premissas sobre a criatividade de forma a refletir sobre os pontos e contrapontos entre as diversas teorias e a teoria Histórico-Cultural, visualizado no capítulo sobre a criatividade.

Conforme citado, a elaboração desse quadro norteou a construção do nosso questionário, inclusive, os subdomínios que trabalharíamos acerca da criatividade. Podemos afirmar que esses momentos foram intensos, reflexivos, e muitas vezes, até desencorajadores, pois elaborar um questionário com tal complexidade não se constitui em uma tarefa simples.

O processo de elaboração do questionário após a definição e análises das literaturas sobre o objeto de estudo a ser investigado prosseguiu com as discussões sobre cada enunciado construído visando refletir sobre o objetivo de cada um deles, a pertinência e relação com os objetivos da pesquisa, o que poderia ser analisado em cada um deles no momento das análises dos resultados, bem como quais seriam as estratégias metodológicas que adotaríamos para procedermos tais análises.

As discussões sobre os enunciados aconteceram diretamente com o orientador. Após cada orientação, refletíamos sobre os mesmos e voltávamos a discutir, até o ponto de definirmos inicialmente, quais seriam os enunciados que configurariam o questionário. Para selecionarmos os enunciados, convidamos especialistas na área da criatividade, da metodologia científica, da linguística para dialogarmos em conjunto e avaliarmos a consistência em termos de conteúdo, de pertinência com os objetivos propostos e da relevância dos mesmos no contexto de nossa pesquisa. A seguir a primeira versão de questionário realizado e as contribuições/sugestões dos referidos especialistas.

Figura 12: I versão do questionário.

	ENUNCIADOS	Está totalmente em desacordo ou está pouco de acordo.			Está parcialmente de acordo.		Está totalmente de acordo ou muito de acordo.		
1	Eu creio que assumir riscos é indispensável para a criação de uma nova ideia e/ou produto. PULAR 1 LINHA	0	1	2	3	4	5	6	7
2	Eu acredito que o uso de capacidades cognitivas diversas buscando estabelecer relações pouco observadas, produção e elaboração do conhecimento escolar auxilia no desenvolvimento do potencial criativo do aluno.								
3	Eu penso que o pouco espaço para a criação de climas psicológicos favorecedores da criatividade na escola por todos os profissionais consiste em uma barreira entrevista para o desenvolvimento do potencial criativo do aluno.								
4	Considero que para desenvolver a criatividade do aluno, faz-se necessária a identificação de barreiras pelos profissionais da escola que se constituem como obstáculos ao desenvolvimento da criatividade na escola.								
5	Entendo que a habilidade faculdade criativa é bem mais comum do uma regra necessária que uma exceção entre os seres humanos.								
6	Eu acredito que a criatividade consiste em ideias e produtos que tem que ser, necessariamente, reconhecidos pelo meio social validados pelo julgamento social , SEPARAR EM DUAS FRASES Ao meu ver , explicações de criatividade devem englobar características da pessoa, fatores situacionais, e a interação entre eles.								
7	Considero que quanto maior o acúmulo de experiências maior será a capacidade de o sujeito desenvolver sua potencialidade criativa.								
8	Entendo que para desenvolver a criatividade nas práticas educativas é preciso elaborar atividades e propostas sistemas mais atrativas e eficientes								

	ENUNCIADOS	Está totalmente em desacordo ou está pouco de acordo.			Está parcialmente de acordo.		Está totalmente de acordo ou muito de acordo.		
	para o estímulo à criação de sugestões e ideias criativas. SEPARARIA EM DUAS FRASES Acredito na importância de se reconhecer e premiar os profissionais que realizam inovações que atendem aos objetivos educacionais da escola, de modo a valorizar suas potencialidades criativas.								
9	Creio que o desenvolvimento de atividades, em sala de aula, que envolvam perguntas criativas e reflexivas, pode colaborar para o incentivo à atitudes inovadoras frente aos problemas enfrentados pela escola, nas mais diversas áreas de conhecimento.								
10	Eu acredito que o incentivo à curiosidade e motivação dos alunos possibilita a geração de novas ideias para resolver determinados problemas de forma criativa.								
11	Considero que a criatividade é um processo ou habilidade facultade que permite estabelecer relações e soluções inovadoras a partir de informações já conhecidas.								
12	Entendo que a criatividade é um dom pertencente a fenômeno para poucos, isto é, é mais uma exceção do que regra.								
13	Acredito que a criatividade é resultado de experiências solitárias, individualizadas que demanda um tempo específico, não sendo influenciada pelo ambiente ou por outras pessoas ao longo da aprendizagem escolar.								
14	Considero que a ousadia na elaboração de uma produção criativa ou para inovar traduz-se em uma das características da personalidade criativa.								
15	Eu creio que desenvolver a habilidade para fazer perguntas questionadoras e propositivas estimula a criatividade do aluno nos processos de ensino-aprendizagem escolar.								

	ENUNCIADOS	Está totalmente em desacordo ou está pouco de acordo.			Está parcialmente de acordo.		Está totalmente de acordo ou muito de acordo.		
16	Eu penso que as disciplinas de Arte e Educação Física podem ser responsáveis por ativar a potencialidade criativa, enquanto as demais disciplinas ativam o raciocínio lógico.								
17	Entendo que a criatividade depende apenas dos fatores externos aos sujeitos, pois, se ele deseja criar deverá ter um ambiente altamente propiciador para que sua criatividade seja desenvolvida, indiferente à presença de determinadas características pessoais.								
18	Acredito que o oferecimento de organizando e elaborando planos de formação profissional continuada por meio de programas que gerem reflexões críticas e sistematizadas sobre as crenças a respeito das práticas pedagógicas criativas e inovadoras favorecerá a compreensão da criatividade pelos profissionais da escola.								
19	Eu creio que a criatividade é compreendida de forma semelhante tanto pelos professores quanto pelos coordenadores pedagógicos, gestores escolares e alunos em geral, portanto, não sendo necessário refletir, de forma sistemática, sobre a mesma. entre esses profissionais de forma sistemática.								
20	Eu acredito que a criatividade é um fenômeno decorrente de um dom, relação entre o sujeito e a inspiração divina, portanto, ela nasce, restritamente, dessa relação e está presente apenas a partir dessas relações e não cabendo ao sujeito estimulá-la, desenvolvê-la.								
21	Eu penso que a escola não possibilita o desenvolvimento da criatividade do aluno, porque ela valoriza somente “atrofia”, dificulta o aluno a pensar de forma criativa e pelas práticas educativas diretivas que oportunizam apenas a existência de uma única respostas correta, geralmente aquela apresentada nos livros didáticos, manuais etc. Assim								

	ENUNCIADOS	Está totalmente em desacordo ou está pouco de acordo.			Está parcialmente de acordo.		Está totalmente de acordo ou muito de acordo.		
	acredito que o pensamento criativo não é valorizado.								
22	Eu creio que a educação diretiva não implica no bloqueio da expressão e comunicação de ideias inovadoras bem como da expressão criativa do aluno em seu percurso de aprendizagem.								
23	Eu creio que assumir o erro como etapa da aprendizagem do aluno necessária à sua evolução implica em possibilitar inúmeras condições de o mesmo aprender por meio da problematização, e aguçar por fim, sua potencialidade criativa.								
24	Eu acredito que a criatividade somente será compreendida pelos profissionais da escola (professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares) se os mesmos participarem de oficinas, seminários sem tantas influências do contexto espacial e físico da escola a qual trabalha.								
25	Entendo que desenvolvendo equipes de trabalho de forma a prepará-las para a solução criativa de problemas na escola tanto em termos de infraestrutura, de clima e cultura organizacional quanto na própria sala de aula relativa às práticas pedagógicas criativas favorecerá a uma cultura escolar mais criativa.								
26	Eu creio que assumir o erro como etapa da aprendizagem do aluno implica uma involução em seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, não ajuda a desenvolver sua criatividade nesse processo.								
27	Eu penso que a criatividade independe do contexto e de outros fatores externos aos sujeitos, pois, o mesmo é o grande responsável por desenvolver essa potencialidade, isto é, ela nasce com ele e se desenvolve independentemente de suas vontades e das suas relações com as realidades sociais e culturais.								

	ENUNCIADOS	Está totalmente em desacordo ou está pouco de acordo.			Está parcialmente de acordo.		Está totalmente de acordo ou muito de acordo.		
28	Eu penso que a educação autoritária e excessivamente diretiva com pouco espaço bloqueia a liberdade de expressão e comunicação de ideias inovadoras, e, conseqüentemente, a criatividade do aluno na aprendizagem escolar.								
29	Eu acredito que a criatividade é um processo que independe das relações entre o sujeito e as realidades. Ela é resultado da inspiração divina e ao repousar sobre o sujeito lhes possibilitará desenvolver seu potencial criativo, ou seja, a criatividade somente será desenvolvida se tal inspiração lhes propiciar as condições necessárias e específicas.								
30	Considero que criando espaços contendo recursos didático-pedagógicos acerca da criatividade e inovação escolar como a presença de revistas, periódicos, filmes, acervo literário, vídeos com relatos de experiências de outros educadores em outros contextos escolares em relação à criatividade consistem em momentos catalizadores da criatividade dos alunos e de seus profissionais na escola.								

Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

Legenda:

_____ = Retirar

Destaque no texto = Redundância, palavras muito cultas ou falta de coerência textual.

Nessa primeira versão, as contribuições das especialistas em criatividade foram as seguintes: a primeira especialista sugeriu que houvesse uma reformulação de frases, devido elas estarem compridas e complexas com termos muito formais. Segundo a especialista que sugeriu a reformulação, as frases continham muitas ideias e palavras cultas, o que poderia prejudicar a compreensão ou se tornarem cansativas para os respondentes.

A segunda especialista sugeriu que seria interessante colocar nos enunciados a opção comentar a resposta com vistas a deixar espaços para que os respondentes justificassem suas respostas e que alguns enunciados estariam amplos e poderiam ser revistos. Sugeriu também que os objetivos da tese fossem redimensionados com o intuito de deixa-los mais concisos. Em se tratando dos enunciados, eles precisavam ser reformulados para reduzir o tamanho e a amplitude dos enunciados destacado pelas mesmas. Como exemplo, visualizamos um trecho do questionário que contém as informações sugeridas pela especialista:

Figura 13 – Exemplo de um trecho do questionário com sugestão dos especialistas.

	ENUNCIADOS	Está totalmente em desacordo ou está pouco de acordo.			Está parcialmente de acordo.		Está totalmente em acordo ou muito de acordo.		
		0	1	2	3	4	5	6	7
2	<p>Eu acredito que o uso de capacidades cognitivas diversas buscando estabelecer relações pouco observadas, produção e elaboração do conhecimento escolar auxilia no desenvolvimento do potencial criativo do aluno.</p> <p>Comentário da especialista (não achei esse enunciado muito claro. reveja se possível o mesmo).</p>								

Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

Legenda:

Destaque em negrito = Redundância, palavras muito cultas ou falta de coerência textual.

Nessa versão, encontravam-se 30 enunciados. Em geral, elas não encontraram tais problemas em todos os enunciados. Vale salientar que nessa versão, enviamos o questionário juntamente com os objetivos para que as especialistas pudessem relacionar com os enunciados com tais objetivos da tese, bem como com a caracterização dos subdomínios, de forma separada para que fosse analisado também se os enunciados estariam coerentes com os referidos subdomínios. Nesse sentido, não houve questionamentos acerca da (in) coerência desses enunciados com os subdomínios, mas sim, com relação a algumas reformulações das frases pelos motivos expostos, e retornando para discutir com o orientador, acatamos as sugestões pertinentes evidenciadas.

Após as orientações recebidas reformulamos o questionário e encaminhamos novamente para as duas especialistas para que pudessem analisar as reformulações, e assim, apontassem outros questionamentos, caso fossem necessários. Nessa segunda versão, o questionário continha 39 enunciados e as observações foram as seguintes: a retirada de alguns termos de determinadas frases. Sugeriu também que as frases focassem mais nas características da personalidade criativa, no caso da relação dos enunciados e o subdomínio características do aluno criativo, como (fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, coragem de correr riscos, bom humor, dentre outras características).

Figura 14 – II versão do questionário contendo sugestões dos especialistas.

Nº	CONCEPÇÕES DE CRIATIVIDADE	TD	D	I	A	TA
1	Entendo que a criatividade é um dom de poucos eleitos (gênios e pessoas talentosas) que, por intermédio de suas criações, impactam a humanidade.					
2	Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo, de forma isolada .					
3	Entendo que a criatividade está diretamente ligada ao campo das atividades artísticas e, por isso, está especialmente presente nas pessoas que trabalham com a arte.					

CONCEPÇÕES DE CRIATIVIDADE		TD	D	I	A	TA
4	Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais.					
5	Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas criativas já nascem com tal condição.					
6	Compreendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve, em determinadas condições, de forma diferente para cada sujeito.					
7	Considero que a criatividade, em alguma medida, gera algo novo e original , possibilitando aos sujeitos desenvolverem sua criatividade em alguma área específica .					
8	Penso que a inteligência humana está fortemente relacionada ao processo criativo, ou seja, todas as pessoas criativas são inteligentes.					
9	Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.					
CARACTERÍSTICAS DO ALUNO CRIATIVO Sugestão: talvez eu focasse as frases mais nas características de personalidade (fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, coragem de correr riscos, humor, etc).		TD	D	I	A	TA
10	Penso que o aluno criativo apresenta uma vontade para mudar algo em sua realidade, mesmo que não seja estimulado em sala de aula.					
11	Acredito que, durante a aprendizagem, os alunos pouco têm a aprender com seus erros. Não sei até que ponto tal frase diz respeito à criatividade....					
12	A meu ver, a pouca disposição dos alunos para o estudo e o cumprimento de metas com relação à aprendizagem são características de alunos criativos.					

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO CRIATIVO		TD	D	I	A	TA
Sugestão: talvez eu focasse as frases mais nas características de personalidade (fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, coragem de correr riscos, humor, etc).						
13	Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar.					
14	Acredito que a persistência é uma característica dos alunos criativos e, por isso, não mudam de ideia com facilidade.					
15	Considero que os alunos criativos, nas atividades escolares, apresentam pouco controle sobre o processo de sua aprendizagem.					
16	Penso que o aluno criativo é indisciplinado, no contexto escolar, por não se adaptar às atividades escolares.					
17	Acredito que todos os alunos, ao desenvolverem suas habilidades artísticas nas aulas de arte, apresentam um potencial criativo em sua aprendizagem.					
18	Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.					
19	Penso que os alunos criativos apresentam um alto grau de originalidade nas atividades escolares.					
20	Entendo que o aluno criativo prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo.					
ELEMENTOS QUE INIBEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA		TD	D	I	A	TA
21	Considero que o desenvolvimento da criatividade é consequência e não finalidade da aprendizagem na escola.					

ELEMENTOS QUE INIBEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA		TD	D	I	A	TA
22	Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da sua criatividade.					
23	Acredito que o professor, com suas práticas pedagógicas que reproduzem o conhecimento, impede o desenvolvimento da criatividade dos alunos.					
24	Entendo que o professor autoritário inibe a criatividade de todos os alunos durante as atividades pedagógicas.					
25	Penso que os fatores que inibem a criatividade são prejudiciais à aprendizagem de todos os alunos. Ambíguo. Quais seriam esses fatores? Não é essa a questão? (elementos que inibem...)					
26	Entendo que a escola, na forma (qual seria a forma?) como desenvolve suas atividades educativas, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno.					
27	Penso que a escola, ao privilegiar atividades baseadas na aplicação do conhecimento científico, inibe a criatividade do aluno.					
28	Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, por isso, compromete a criatividade dos alunos em sua aprendizagem.					
29	A meu ver, considerar que todos os alunos apresentam as mesmas características criativas nas atividades escolares impede o desenvolvimento da sua criatividade.					
ELEMENTOS QUE FAVORECEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA		TD	D	I	A	TA
30	Acredito que o professor, ao considerar que todos					

	os alunos têm potencial criativo, favorece a sua aprendizagem criativa.					
31	Penso que as características da criatividade são universais e afetam sempre a todos da mesma forma. Essa frase estaria mais adequada no primeiro bloco (das concepções)					
32	Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, quando oportunizam o aluno a questionar.					
33	Acredito que existem áreas específicas, como a arte, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos.					
34	Acredito que os comportamentos ou situações, considerados estimuladores da criatividade, afetam da mesma forma a todos os alunos.					
35	Penso que a construção do conhecimento é uma estratégia chave para desenvolver a criatividade do estudante.					
36	Entendo que a escola, ao considerar a criatividade como um de seus objetivos educacionais, está preparada para desenvolver a criatividade dos estudantes.					
37	Acredito que a valorização das ações criativas, desempenhadas pelos professores na escola, reflete no desenvolvimento do potencial criativo dos seus alunos.					
38	Considero que a escola favorece o desenvolvimento do potencial criativo de todos os alunos ao privilegiar as atividades artísticas e culturais.					
39	Penso que os fatores que inibem a criatividade são prejudiciais à aprendizagem dos alunos.					

Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

Legenda:

_____ = Retirar

Destaque no texto = Redundância, palavras muito cultas, falta de coerência textual ou para questionar a presença de determinado elemento do questionário.

As contribuições também foram evidenciadas no que diz respeito à mudança de algumas frases que estariam localizadas em um subdomínio e que poderia ser deslocado para outro subdomínio. Algumas frases ainda estariam amplas e ambíguas e questionamentos relativos à relação entre determinadas frases e o conceito e/ou características da criatividade que estávamos a analisar. Foi questionada, ainda, a quantidade dos cinco códigos (TD, D, IND, A, TA), pois, neste tipo de escala, seria mais interessante utilizar-se apenas de quatro códigos, uma vez que o código de Indeciso – IND, não seria tão relevante para ser refletido, *a posteriori*.

Para a outra especialista, as sugestões trataram-se em torno da preocupação em os enunciados não apresentarem um teor indutivo. Os enunciados de nº 10 e 13 foram ressaltados em relação a possíveis redundâncias. Os enunciados nº 25 foi constatado assim como na outra análise da especialista anterior a amplitude dele no tocante aos fatores que não deixava claro quais fatores seriam esses e o enunciado nº 26 de acordo com o parecer estaria genérico no que dizia respeito a que escola estava o enunciado se referindo e, por fim, o enunciado nº 39 estaria se repetindo no questionário.

Vale salientar que todas as sugestões que preferimos denominar de contribuições foram bem vindas pelas suas pertinências e coerências e contribuíram bastante para qualificar o questionário tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista do conteúdo articulado com os objetivos propostos por essa tese. A maioria das contribuições foi acatada.

Entretanto, as análises não se encerraram, ainda encaminhamos o questionário após as duas versões explicitadas para um especialista da área da Metodologia Científica e para três especialistas na área da língua portuguesa no intuito de que esses profissionais os corrigissem. As correções aconteceram também tanto relacionadas aos conteúdos quanto às questões de ordem da norma culta da língua e técnica.

Começamos visualizando as sugestões do especialista em metodologia científica. As principais sugestões foram as seguintes: rever alguns campos do questionário que informavam a necessidade de marcação, no entanto, este espaço não existia. Outro ponto destacado foi a troca de um termo “tempo de serviço” por “tempo de trabalho” no magistério e no PROEMI.

Fez-se destaque também para a necessidade de se evidenciar as legendas que correspondiam aos códigos a serem marcados, como, por exemplo, (TD, D, IND, A, TA) no questionário em relação aos enunciados. Foi ressaltada a necessidade de se

retirar os subdomínios e realizar um sorteio para deixarem os enunciados de forma aleatória com o objetivo de não induzir os respondentes. Vale salientar que os comentários feitos pelo especialista em metodologia estão em notas de rodapés. A seguir temos a terceira versão do questionário após as devidas correções:

Figura 15: III versão do questionário.

Caro Colega: O presente Estudo tem como objetivo principal **estudar** as crenças de professores sobre a Criatividade que atuam no Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI no Estado do RN. Agradecemos, antecipadamente, sua colaboração e reiteramos a importância de contar com a sua opinião sobre os enunciados a seguir, respondendo o questionário:

1. Idade: _____

2. Sexo: F () M ()

3. Estado civil: _____

4. Cidade onde reside: _____

5. **Marque a alternativa correspondente a sua atual¹** situação: Função:

6. _____ Escola _____ onde trabalha:

7. Turno em que trabalha no PROEMI: Matutino () Vespertino ()
Noturno ()

8. Disciplina que leciona: _____

9. Tempo de **serviço** no magistério: _____

10. Tempo de **serviço**² no PROEMI: _____

11. **Faltam outras questões importantes, tais como se tem participada em atividades formativas sobre o ProEMI, etc, etc, que te orientei colocar e que estão no questionário da bolsista.**

¹ **Comentário:** Não tem nada para marcar!!!!!!

² **Comentário:** É tempo de serviço?. É tempo de trabalho?, acho melhor a segunda opção.

INSTRUÇÕES PARA O QUESTIONÁRIO

- 1- Neste questionário não existem acertos nem erros.
- 2- Neste questionário, existem cinco escolhas do tipo: *Totalmente em Desacordo – TD, em Desacordo (D), Indeciso (IND), em Acordo (A) e Totalmente em Acordo (TA)*;³
- 3- **Leia atentamente** e marque a alternativa correspondente a cada enunciado;
- 4- Marque **somente uma alternativa por enunciado**. Leve o tempo que considerar necessário. Portanto, se compreendeu a forma de responder o questionário, **pode começar**.

Nº	O QUE É CRIATIVIDADE ⁴	TD	D	IND	A	TA
1	Entendo que a criatividade é um patrimônio de poucos eleitos (gênios e pessoas talentosas) que por intermédio de suas criações impactam a humanidade.					
2	Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo, de forma isolada.					
3	Entendo que a criatividade está diretamente ligada ao campo das atividades artísticas e por isso está especialmente presente nas pessoas que trabalham com a arte.					
4	Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais.					
5	Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas criativas já nascem com tal condição.					
6	Compreendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve, em determinadas condições, de forma diferente para cada sujeito.					
7	Considero que a criatividade, em alguma medida, gera algo novo e valioso, possibilitando aos sujeitos desenvolverem sua criatividade em todos					

³ **Comentário:** Destacar esse código

⁴ **Comentário:** As alternativas na versão final não podem estar organizada dessa forma, devem ser aleatoriamente distribuídas....

	os campos da ação humana.					
8	Penso que a inteligência humana está fortemente relacionada ao processo criativo, ou seja, todas as pessoas criativas são inteligentes.					
9	Considero que a criatividade por ser inerente ao ser humano se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.					
CARACTERÍSTICAS DO ALUNO CRIATIVO		TD	D	IND	A	TA
10	Penso que o aluno criativo apresenta uma vontade para mudar algo em sua realidade, mesmo que não seja estimulado em sala de aula.					
11	Acredito que, durante a aprendizagem, os alunos nada têm a aprender com seus erros.					
12	A meu ver, a pouca disposição para o estudo e para o cumprimento de suas metas são características de todos os alunos criativos.					
13	Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar.					
14	Acredito que a persistência é uma característica dos alunos criativos e por isso não mudam de ideia com facilidade.					
15	Considero que os alunos criativos, nas atividades escolares, apresentam pouco controle sobre o processo de sua aprendizagem.					
16	Penso que o aluno criativo é indisciplinado, no contexto escolar, por não se adaptar às atividades escolares.					
17	Acredito que todos os alunos ao desenvolverem suas habilidades artísticas nas aulas de arte apresentam um potencial criativo em sua aprendizagem.					

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO CRIATIVO		TD	D	IND	A	TA
18	Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.					
19	Penso que os alunos criativos apresentam um alto grau de originalidade nas atividades escolares.					
20	Entendo que o aluno criativo prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo.					
ELEMENTOS QUE INIBEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA		TD	D	IND	A	TA
21	Considero que o desenvolvimento da criatividade é consequência e não finalidade da aprendizagem na escola.					
22	Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da sua criatividade.					
23	Acredito que o professor, com suas práticas pedagógicas, que reproduzem o conhecimento, impede o desenvolvimento da criatividade dos alunos.					
24	Entendo que o professor autoritário inibe a criatividade de todos os alunos durante as atividades pedagógicas.					
25	Acredito que existem áreas específicas, como a arte, que preferencialmente desenvolvem a criatividade dos alunos.					
26	Entendo que a escola, da forma como desenvolve suas atividades educativas, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno.					
27	Penso que a escola ao privilegiar atividades baseadas, na aplicação do conhecimento científico, inibe a criatividade do aluno.					

ELEMENTOS QUE INIBEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA		TD	D	IND	A	TA
28	Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares, e por isso compromete a criatividade dos alunos em sua aprendizagem.					
29	A meu ver, considerar que todos os alunos apresentam as mesmas características criativas nas atividades escolares, impede o desenvolvimento da sua criatividade.					
ELEMENTOS QUE FAVORECEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA		TD	D	IND	A	TA
30	Acredito que o professor, ao considerar que todos os alunos têm potencial criativo, favorece a sua aprendizagem criativa.					
31	Penso que as características da criatividade são universais e afetam sempre a todos da mesma forma.					
32	Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos quando oportunizam o aluno a questionar.					
33	Penso que os fatores que inibem a criatividade são prejudiciais à aprendizagem de todos os alunos.					
34	Acredito que os comportamentos ou situações, considerados estimuladores da criatividade, afetam da mesma forma, a todos os alunos.					
35	Penso que a construção do conhecimento é uma estratégia chave para desenvolver a criatividade do estudante.					
36	Entendo que a escola, ao considerar a criatividade como um de seus objetivos educacionais, está preparada para desenvolver a criatividade dos estudantes.					
37	Acredito que a valorização das ações criativas desempenhadas pelos professores na escola, reflete no desenvolvimento do potencial criativo dos seus alunos.					

ELEMENTOS QUE FAVORECEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA		TD	D	IND	A	TA
38	Considero que a escola, favorece o desenvolvimento do potencial criativo de todos os alunos, ao privilegiar as atividades artísticas e culturais.					
39	Penso que os fatores que inibem a criatividade são prejudiciais à aprendizagem dos alunos.					

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Os especialistas em língua portuguesa destacaram alguns problemas como algumas construções de frases que poderiam gerar ambiguidades. Problemas de pontuação também foram ressaltadas, principalmente, a questão das vírgulas. Destacaram a, ainda, a ausência de legenda nas duas folhas do questionário que poderiam gerar confusões e deixar lacunas de informações ao respondente.

Algumas redundâncias em construções frasais também emergiram, mas, em geral, os pareceres dos especialistas afirmaram que o questionário estava bem construído e tinha apenas esses problemas já elencados. Essas análises da língua Portuguesa são cruciais porque, geralmente, não atentamos para detalhes de construções frasais, aspectos como ambiguidades, redundâncias passam despercebidas e podem comprometer a qualidade do instrumento de pesquisa. As supracitadas análises foram discutidas com o orientador e consertadas mediante as contribuições concedidas pelos professores de português que fizeram parte da equipe de avaliadores do questionário nessa dimensão e passamos a uma nova configuração do questionário como pode ser mais bem analisada no subcapítulo a seguir.

6.1.1 A análise de conteúdo dos enunciados por especialistas na área da criatividade, da metodologia científica e por um grupo de professores do ensino médio

Cabe ainda registrar, que além dos especialistas convidados para auxiliarem nas análises dos questionários, fez-se necessária antes de aplicarmos-los na condição de pré-teste, discutirmos com um grupo de professores que também atuam no ensino médio,

mas que não faziam parte do PROEMI (campo de pesquisa dessa tese) para discutirmos a clareza e a pertinência do questionário.

As discussões com o grupo de professores que atuam com o ensino médio foi interessante, uma vez que nos deu uma visão mais clara e objetiva de como o questionário estava sendo visto por professores que atuam no mesmo nível de ensino dos sujeitos que pesquisariamos, principalmente, percebemos a coesão, a clareza e a condição do instrumento de pesquisa para posterior aplicação.

A análise foi feita em dois momentos: um momento se deu com dois professores e o outro momento com três professores. A divisão se tornou interessante, posto que podíamos dialogar sobre o questionário, inclusive, os próprios professores faziam suas reflexões sobre cada enunciado e quando geravam dúvidas, o diálogo se tornava um momento especial para a retirada ou não dessas dúvidas. A separação aconteceu por uma questão didática, ou seja, de não trabalharmos com muitas ideias simultaneamente, e assim, ocasionar desvios de atenção por parte dos professores.

Nesse grupo tínhamos professores de Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e Educação Física. Os critérios para a escolha dos professores foram ensinar no ensino médio público e a diversidade de áreas do conhecimento curricular. O processo de tal escolha se deu de forma aleatória, ou seja, entramos em contato com a gestão de uma determinada instituição de ensino na cidade de Natal, marcamos um encontro para apresentarmos os objetivos da pesquisa, o instrumento de pesquisa, sobretudo, o que pretendíamos realizar naquele contexto.


Logo em seguida, entramos em contato com os professores nos horários dos intervalos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e também apresentamos os nossos objetivos e deixamos com que eles se candidatassem para fazerem parte desse processo. Nesse sentido, os professores que se propuseram a participar foram os já evidenciados.

Assim, marcamos outro encontro, dois dias depois, de acordo com a disponibilidade de horários dos professores envolvidos. Nesse encontro, que durou cerca de 4 horas no horário matutino, discutimos aspectos como concisão, clareza, coerência, pertinência dos conteúdos no intuito de qualificarmos ainda mais o questionário.

Os principais pontos destacados pelos professores foram os seguintes: os conteúdos, em sua grande maioria, se faziam pertinentes, coerentes com o que se

pretendia investigar. Alguns enunciados foram questionados pela contradição que apresentava em relação a outros enunciados, mas logo, foram compreendendo que a ideia era, justamente, a de trazer algumas contradições ou negações no sentido de as percebermos, caso fossem destacadas nas análises dos resultados, principalmente, pelas divergências teóricas que o objeto de estudo, ora tratado, está envolto. Abaixo, segue o questionário em sua quarta versão reconfigurado após as discussões e orientações:

Figura 16: IV versão do questionário.



Caro Colega: O presente Estudo tem como objetivo principal apreender as crenças de professores que atuam no Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI no Estado do RN. Agradecemos, antecipadamente, sua colaboração e reiteramos a importância de contar com a sua opinião sobre os enunciados a seguir, respondendo ao questionário.

1. Idade: _____
2. Sexo: F (☐) M (☐)
3. Estado civil: _____
4. Cidade onde reside: _____
5. _____ Escola _____ onde _____ trabalha: _____
6. Turno em que trabalha no PROEMI: Matutino (☐) Vespertino (☐) Noturno (☐)
Matutino e vespertino (☐) Matutino e noturno (☐) Vespertino e noturno (☐)
7. Disciplina que leciona: _____
8. Tempo de trabalho no magistério: _____
9. Tempo de trabalho no PROEMI: _____
10. Formação acadêmica:
(☐) Graduação (☐) Especialização (☐) Mestrado (☐) Doutorado
11. A participação da escola no Programa do Ensino Médio Inovador (PEMI) mudou a escola, de forma a ser hoje um espaço que estimula a inovação e a criatividade?
(☐) Sim (☐) Não

12. Têm participado sistematicamente em atividades de formação pelo Programa do Ensino Médio Inovador?

() Sim () Não

INSTRUÇÕES PARA O QUESTIONÁRIO

- 1- Neste questionário, não existem acertos nem erros.
- 2- Neste questionário, você pode pontuar de 1 a 5, com que:

1 significa muito de acordo;

2 significa de acordo;

3 não tem ainda uma opinião definida a respeito dos conteúdos da frase;

4 não está de acordo;

5 está muito em desacordo.

3- **Leia atentamente** e assinale com um círculo a opção escolhida.

4- Marque **somente uma alternativa por frase**. Leve o tempo que considerar necessário. Portanto, se compreendeu a forma de responder o questionário, **pode começar**.

1	Entendo que a criatividade é uma condição de poucos eleitos (gênios e pessoas talentosas) que, por intermédio de suas criações, impactam a humanidade.	1	2	3	4	5
2	Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo.	1	2	3	4	5
3	Entendo que a criatividade está diretamente ligada ao campo das atividades artísticas e, por isso, está especialmente presente nas pessoas que trabalham com a arte.	1	2	3	4	5
4	Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais.	1	2	3	4	5
5	Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas criativas já nascem com tal condição.	1	2	3	4	5
6	Compreendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve, em determinadas condições, de forma	1	2	3	4	5

	diferente para cada sujeito.					
7	Considero que a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento.	1	2	3	4	5
8	Penso que a inteligência está fortemente relacionada ao processo criativo, ou seja, todas as pessoas criativas são inteligentes.	1	2	3	4	5
9	Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.	1	2	3	4	5
10	Penso que o aluno criativo apresenta uma vontade para mudar algo em sua realidade, mesmo que não seja estimulado em sala de aula.	1	2	3	4	5
11	Acredito que a capacidade em elaborar a informação, recebida de forma individualizada, consiste em uma característica do aluno criativo.	1	2	3	4	5
12	A meu ver, a pouca disposição dos alunos para o estudo e o cumprimento de metas com relação à aprendizagem são características de alunos criativos.	1	2	3	4	5
13	Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar.	1	2	3	4	5
14	Acredito que a persistência é uma característica dos alunos criativos e, por isso, não mudam de ideia com facilidade.	1	2	3	4	5
15	Penso que o aluno criativo é indisciplinado, no contexto escolar, por não se adaptar às atividades escolares tradicionais propostas pelos professores.	1	2	3	4	5
16	Acredito que todos os alunos criativos apresentam uma independência de pensamento em sua aprendizagem.	1	2	3	4	5
17	Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.	1	2	3	4	5
18	Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares.	1	2	3	4	5

19	Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo.	1	2	3	4	5
20	Considero que o desenvolvimento da criatividade é consequência e não finalidade da aprendizagem na escola.	1	2	3	4	5
21	Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da sua criatividade.	1	2	3	4	5
22	Acredito que o professor, com suas práticas pedagógicas que reproduzem o conhecimento, impede o desenvolvimento da criatividade dos alunos.	1	2	3	4	5
23	Entendo que o professor autoritário inibe a criatividade de todos os alunos durante as atividades pedagógicas.	1	2	3	4	5
24	Penso que a dificuldade do professor em se relacionar com o aluno, de forma a impedi-lo de se expressar criativamente, prejudica o desenvolvimento da criatividade de todos os alunos.	1	2	3	4	5
25	Entendo que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno.	1	2	3	4	5
26	Penso que a escola, ao privilegiar atividades baseadas na aplicação do conhecimento científico, inibe a criatividade do aluno.	1	2	3	4	5
27	Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, por isso, compromete a criatividade dos alunos em sua aprendizagem.	1	2	3	4	5
28	Compreendo que o professor, diante da dificuldade em organizar aulas diversificadas, sem que isso comprometa o conteúdo, impede os alunos de desenvolverem a criatividade no contexto escolar.	1	2	3	4	5
29	Acredito que o professor, ao considerar que todos os alunos têm potencial criativo, favorece a sua aprendizagem criativa.	1	2	3	4	5
30	Penso que a criação de um ambiente de resistência ao conformismo no contexto escolar propicia o desenvolvimento da criatividade dos alunos em sua	1	2	3	4	5


	aprendizagem.					
31	Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, apenas quando oportunizam o aluno a questionar.	1	2	3	4	5
32	Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola.	1	2	3	4	5
33	Penso que a construção do conhecimento na escola é uma estratégia-chave para desenvolver a criatividade do estudante.	1	2	3	4	5
34	Entendo que as práticas educativas, que encorajam os estudantes a aprenderem de forma autônoma e independente do professor, colaboram para o desenvolvimento da criatividade dos alunos.	1	2	3	4	5
35	Acredito que a valorização das ações criativas, desempenhadas pelos professores na escola, reflete no desenvolvimento do potencial criativo dos seus alunos.	1	2	3	4	5
36	Compreendo que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes condições que muitas vezes vão além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos.	1	2	3	4	5
37	Considero que a escola que promove a autoavaliação dos estudantes e estabelecem junto a estes as metas a serem alcançadas, promovem diretamente o desenvolvimento da criatividade dos alunos.	1	2	3	4	5
38	Acredito que o desenvolvimento de um clima de tolerância na sala de aula através de abertura e espaço para elaboração de questões, respostas e sugestões inesperadas favorece o desenvolvimento da criatividade dos alunos.	1	2	3	4	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Para nós, foi realmente engrandecedor poder discutir com aquele grupo porque pudemos compreender que o instrumento estaria pronto para ser aplicado e atendia, de certa forma, os nossos objetivos. Eles fizeram elogios à clareza e concisão dos enunciados, embora, em um ou outro enunciado gerasse alguns questionamentos.

Assim, após todo esse processo, a cada momento que culminávamos as discussões com o orientador, remetíamos aos especialistas para analisarem as novas configurações e modificações no questionário. As contribuições desses especialistas foram de vital importância em relação ao processo de validação do questionário e podemos afirmar que foi um processo altamente produtivo no que diz respeito à elaboração desse instrumento de pesquisa. Construir um instrumento de pesquisa científica requer todo esse rigor e acompanhamento técnico e especializado com vistas a aprimorá-lo. Apresentamos assim, a quinta versão do questionário para aplicação na condição de pré-teste.

Figura 17: V versão do questionário.



Caro Colega: O presente Estudo tem como objetivo principal apreender as crenças de professores que atuam no Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI no Estado do RN. Agradecemos, antecipadamente, sua colaboração e reiteramos a importância de contar com a sua opinião sobre os enunciados a seguir, respondendo ao questionário.

1. Idade: _____
2. Sexo: F (☐) M (☐)
3. Estado civil: _____
4. Cidade onde reside: _____
5. _____ Escola _____ onde trabalha: _____
6. Turno em que trabalha no PROEMI: Matutino (☐) Vespertino (☐) Noturno (☐)
Matutino e vespertino (☐) Matutino e noturno (☐) Vespertino e noturno (☐)
7. Disciplina que leciona: _____
8. Tempo de trabalho no magistério: _____
9. Tempo de trabalho no PROEMI: _____
10. Formação acadêmica:
(☐) Graduação (☐) Especialização (☐) Mestrado (☐) Doutorado

11. A participação da escola no Programa do Ensino Médio Inovador (PEMI) mudou a escola, de forma a ser hoje um espaço que estimula a inovação e a criatividade?

() Sim () Não

12. Têm participado sistematicamente em atividades de formação pelo Programa do Ensino Médio Inovador?

() Sim () Não

Perguntas semiestruturadas:

13. Dê sua opinião, o PROEMI estimula o desenvolvimento da criatividade dos estudantes?

() Sim () Não

Justificativa:

14. Quais práticas pedagógicas a sua escola organiza para desenvolver a criatividade dos estudantes dentro do PROEMI?

INSTRUÇÕES PARA O QUESTIONÁRIO

- 1- Neste questionário, não existem acertos nem erros.
- 2- Neste questionário, você pode pontuar de 1 a 5, com que:

1 significa muito de acordo;

2 significa de acordo;

3 não tem ainda uma opinião definida a respeito dos conteúdos da frase;

4 não está de acordo;

5 está muito em desacordo.

3- **Leia atentamente** e assinale com um círculo a opção escolhida.

4- Marque **somente uma alternativa por frase**. Leve o tempo que considerar necessário. Portanto, se compreendeu a forma de responder o questionário, **pode começar**.

Entendo que a criatividade é uma condição de poucos eleitos (gênios e pessoas talentosas) que, por intermédio de suas criações, impactam a humanidade.	1	2	3	4	5
Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo.	1	2	3	4	5
Entendo que a criatividade está diretamente ligada ao campo das atividades artísticas e, por isso, está especialmente presente nas pessoas que trabalham com a arte.	1	2	3	4	5
Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais.	1	2	3	4	5
Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas criativas já nascem com tal condição.	1	2	3	4	5
Compreendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve, em determinadas condições, de forma diferente para cada sujeito.	1	2	3	4	5
Considero que a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento.	1	2	3	4	5
Penso que a inteligência está fortemente relacionada ao processo criativo, ou seja, todas as pessoas criativas são inteligentes.	1	2	3	4	5
Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.	1	2	3	4	5

Penso que o aluno criativo apresenta uma vontade para mudar algo em sua realidade, mesmo que não seja estimulado em sala de aula.	1	2	3	4	5
Acredito que a capacidade em elaborar a informação, recebida de forma individualizada, consiste em uma característica do aluno criativo.	1	2	3	4	5
A meu ver, a pouca disposição dos alunos para o estudo e o cumprimento de metas com relação à aprendizagem são características de alunos criativos.	1	2	3	4	5
Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar.	1	2	3	4	5
Acredito que a persistência é uma característica dos alunos criativos e, por isso, não mudam de ideia com facilidade.	1	2	3	4	5
Penso que o aluno criativo é indisciplinado, no contexto escolar, por não se adaptar às atividades escolares tradicionais propostas pelos professores.	1	2	3	4	5
Acredito que todos os alunos criativos apresentam uma independência de pensamento em sua aprendizagem.	1	2	3	4	5
Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.	1	2	3	4	5
Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares.	1	2	3	4	5
Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo.	1	2	3	4	5
Considero que o desenvolvimento da criatividade é consequência e não finalidade da aprendizagem na escola.	1	2	3	4	5
Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da sua criatividade.	1	2	3	4	5
Acredito que o professor, com suas práticas pedagógicas que reproduzem o conhecimento, impede o desenvolvimento da criatividade dos alunos.	1	2	3	4	5

Entendo que o professor autoritário inibe a criatividade de todos os alunos durante as atividades pedagógicas.	1	2	3	4	5
Penso que a dificuldade do professor em se relacionar com o aluno, de forma a impedi-lo de se expressar criativamente, prejudica o desenvolvimento da criatividade de todos os alunos.	1	2	3	4	5
Entendo que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno.	1	2	3	4	5
Penso que a escola, ao privilegiar atividades baseadas na aplicação do conhecimento científico, inibe a criatividade do aluno.	1	2	3	4	5
Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, por isso, compromete a criatividade dos alunos em sua aprendizagem.	1	2	3	4	5
Compreendo que o professor, diante da dificuldade em organizar aulas diversificadas, sem que isso comprometa o conteúdo, impede os alunos de desenvolverem a criatividade no contexto escolar.	1	2	3	4	5
Acredito que o professor, ao considerar que todos os alunos têm potencial criativo, favorece a sua aprendizagem criativa.	1	2	3	4	5
Penso que a criação de um ambiente de resistência ao conformismo no contexto escolar propicia o desenvolvimento da criatividade dos alunos em sua aprendizagem.	1	2	3	4	5
Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, apenas quando oportunizam o aluno a questionar.	1	2	3	4	5
Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola.	1	2	3	4	5
Penso que a construção do conhecimento na escola é uma estratégia-chave para desenvolver a criatividade do estudante.	1	2	3	4	5
Entendo que as práticas educativas, que encorajam os	1	2	3	4	5

estudantes a aprenderem de forma autônoma e independente do professor, colaboram para o desenvolvimento da criatividade dos alunos.					
Acredito que a valorização das ações criativas, desempenhadas pelos professores na escola, reflete no desenvolvimento do potencial criativo dos seus alunos.	1	2	3	4	5
Compreendo que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes condições que muitas vezes vão além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos.	1	2	3	4	5
Considero que a escola que promove a autoavaliação dos estudantes e estabelecem junto a estes as metas a serem alcançadas, promovem diretamente o desenvolvimento da criatividade dos alunos.	1	2	3	4	5
Acredito que o desenvolvimento de um clima de tolerância na sala de aula através de abertura e espaço para elaboração de questões, respostas e sugestões inesperadas favorece o desenvolvimento da criatividade dos alunos.	1	2	3	4	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Como pode ser visto, durante todo esse processo realizamos cinco versões do questionário. O período de construção do questionário durou cerca de seis meses. A primeira versão do questionário continha 30 enunciados. A segunda versão com 39 enunciados. A terceira versão continuou com 39 enunciados. A quarta versão com 38 enunciados (pré-teste). A quinta versão (teste) com 16 enunciados.

Ao culminarmos com as discussões diante do grupo de especialistas citados e do grupo de professores, em seguida tratamos de operar logisticamente a aplicação dos questionários, como: pedido de autorização à Subcoordenadoria do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte - SUEM/SECD/RN para realizar a pesquisa nas escolas, reunião e orientações para o grupo de colaboradores na aplicação dos questionários, impressão, organização dos envelopes contendo os questionários para cada escola, e a criação do roteiro da aplicação, primeiramente, na condição de pré-teste e, depois, na condição de teste. Vale salientar que a disposição dos enunciados se deu de forma aleatória através de sorteio

entre os 38 enunciados para não se tornar indutora e dar muitas dicas de respostas aos sujeitos pesquisados, como também, os subdomínios não foram explicitados.

Essa operação logística durou cerca de uma semana, pois como tínhamos muitas escolas e o tempo era escasso, tínhamos que orientar muito bem os profissionais que aplicariam os questionários. Esses profissionais eram colegas de trabalho (total de 17 aplicadores do questionário) que se propuseram a auxiliar-me naquele processo. Reunimo-nos durante quatro dias para tratarmos do questionário, tirarmos as dúvidas e prepararmos-nos para a aplicação do mesmo. Vale frisar, que fizemos questão de aplicar o pré-teste, pois, como se tratavam de quatro escolas das 18 que investigaríamos, compreendemos que seria bastante importante participarmos diretamente daquele momento e, principalmente, por objetivar informações de qualidade dos dados a serem analisados.

6.1.1.1 A aplicação do questionário do pré-teste: análise e seleção dos enunciados para a versão final do questionário

A aplicação do questionário aconteceu em dois momentos (pré-teste e teste). Em relação ao primeiro momento, o pré-teste, ele foi aplicado durante dois dias em quatro escolas que fazem parte do universo a ser pesquisado. Nesses dois dias, entramos em contato com os gestores de cada escola, agendamos uma visita para explicar os objetivos da pesquisa. Em seguida, entramos em contato com os coordenadores e/ou professores articuladores e todos os professores envolvidos no PROEMI, deixamos os questionários com eles e marcamos o dia de retorno de para pegar os questionários.

O período compreendido para a aplicação do questionário piloto foi de uma semana. Como se tratavam de quatro escolas abrangendo todas as regiões da cidade de Natal, cada dia, visitávamos uma escola durante o dia inteiro, explicávamos a respeito do questionário, e durante os quatro dias procedíamos dessa maneira. Na sexta-feira, retornamos às escolas e recebemos os questionários.

Esse processo foi satisfatório, uma vez que obtivemos no pré-teste 30 sujeitos respondendo ao questionário de um universo total de 54, ou seja, o equivalente a 55,55%. Entretanto, foram várias as dificuldades quando fomos a campo para aplicarmos os questionários aos professores. Como principais dificuldades podemos elencar as seguintes: o cruzamento difícil de horários entre os professores, o pouco

tempo que tivemos para a aplicação, o pouco tempo disponível dos próprios professores, geralmente, assoberbados de aulas diariamente para preenchê-los, o fato de eles não quererem preencher, e isso é marcante, quando em algumas escolas tanto no pré-teste quanto no teste, embora, consideramos que houve êxito e uma participação significativa deles nesse contexto.

Em se tratando da aplicação do questionário na versão final, após a análise e validação do instrumento de pesquisa citado como poderemos analisar no próximo tópico, o processo transcorreu de maneira semelhante ao do pré-teste que, embora, muitas dificuldades, principalmente, em relação á quantidade de escolas (18), a distância das cidades na Região Metropolitana de Natal (São José de Mipibú, Parnamirim, Ceará-Mirim e São Gonçalo do Amarante) e o processo de formar um grupo de aplicadores do questionário (professores), em virtude do pouco tempo que tínhamos para tal aplicação.

Chegávamos às escolas, conversávamos com os gestores e coordenadores, sobretudo, os coordenadores e professores articuladores do PROEMI, e assim, permanecíamos naquele recinto para aplicarmos os questionários e aguardávamos para os recebimentos dos mesmos.

Essa estratégia de permanecermos o dia inteiro na escola foi satisfatória, em parte, pois, na maioria dos casos, tivemos que no máximo retornarmos no outro dia para recebermos os questionários de quem não poderia preencher naquele momento, como também, acontecia de alguns professores não estarem naquele dia na escola, por isso, como pretendíamos abordar todos os professores que estavam ligados diretamente no PROEMI, tínhamos, na maioria das vezes, que voltarmos às escolas. Caso não tivesse acontecido a formação dos professores para aplicarmos os questionários, certamente, não teríamos tempo hábil para darmos conta desse processo.

No questionário piloto ou pré-teste utilizamos a análise de consistência interna para avaliarmos os níveis de consistência interna dos enunciados, e assim, procedemos à exclusão necessária de alguns enunciados que apresentassem correlações fracas ou não tenham correlação entre si de acordo com os índices postulados Levin e Fox (2012).

Ao recebermos os questionários, transpomos os resultados tanto do pré-teste quanto do teste ou versão final para uma base de dados (planilha do Excel). No caso do pré-teste procedemos à análise de consistência interna para selecionarmos os enunciados

que permaneceriam e os que seriam excluídos, conforme o coeficiente de correlação e consistência utilizado.

O cálculo para verificar a correlação e a consistência de cada enunciado do questionário de crenças de professores sobre a criatividade dos estudantes na escola, é a seguinte:

$$S_x = \sqrt{\frac{\sum x^2}{N}} \quad S_y = \sqrt{\frac{\sum y^2}{N}}$$

$$r_{xy} = \frac{\sum xy}{Ns_x s_y}$$

Nesta fórmula, “X” traduz-se no grau de sinalização de acordo ou desacordo com os enunciados e “Y” o somatório restante dos referidos graus menos o grau do enunciado analisado. A partir dessas sinalizações, pode-se visualizar que “x” é o resultado da subtração de “X” com a sua média e “y” é resultado da subtração também com a sua própria média. Ainda, obtém-se a partir do valor de “x” a sua potenciação ao quadrado (x^2) e de “y” também a sua potenciação ao quadrado (y^2), respectivamente. O somatório das referidas potenciações e a multiplicação do “x” com o “y” comporão as bases para encontrar a consistência interna de cada um dos enunciados.

Na sequência, os referidos resultados comporão novas fórmulas que possibilitarão encontrar o S_x , e o S_y , uma vez que, o S_x representa o somatório de “ x^2 ” dividido pelo número de sujeitos participantes e a partir deste número encontrar-se-á a raiz quadrada. Igualmente, o somatório de “ y^2 ” será dividido pelo número de participantes e a partir deste número encontrar-se-á a raiz quadrada.

Por fim, o nível de consistência interna (R_{xy}) de cada um dos enunciados é desvelado a partir do somatório de “xy” dividido pela multiplicação da quantidade de participantes, pelo S_x , e pelo S_y . Desta feita, adquire-se o nível de consistência interna de um dos enunciados e esse processo deverá ser realizado em todos os enunciados do questionário normativo.

Diante desse processo de construção do questionário, após aplicarmos o questionário piloto fizemos uma análise de consistência interna dos enunciados. A realização da análise nos mostrou as correlações entre os enunciados a partir do

coeficiente de correlação. Segundo Levin e Fox (2012), o coeficiente de correlação expressa numericamente tanto a intensidade como a direção da correlação linear. Esses coeficientes de correlação em geral variam de -1,00 e +1,00, conforme explicações na tabela a seguir:

Figura 18: Níveis de correlação e de consistência interna.

-1,00	Correlação negativa perfeita
...	
-0,60	Forte correlação negativa
...	
-0,30	Correlação negativa moderada
...	
-0,10	Fraca correlação negativa
...	
0,00	Não há correlação
...	
0,10	Fraca correlação positiva
...	
0,30	Correlação positiva moderada
...	
0,60	Forte correlação positiva
...	
1,00	Correlação positiva perfeita

Fonte: Levin e Fox (2012).

Para analisarmos a permanência ou exclusão dos enunciados do questionário, tomamos como base, o coeficiente de correlação positiva moderada (0,30) que indica um parâmetro de moderação de consistência interna entre os enunciados. Nesse caso, conforme Levin e Fox (2012, p. 334):

Vemos que valores numéricos negativos, como -1,00, -0,60, -0,30, -0,10 significam correlação negativa, enquanto valores numéricos positivos, como +1,00, +0,60, +0,30, +0,10, indicam correlação positiva. Quanto ao grau de associação, quanto mais próximos de 1,00 estivermos, em qualquer direção, maior será a intensidade da correlação. E como a intensidade de uma correlação independe de sua direção, podemos afirmar que -0,10 e +0,10 indicam igual intensidade (fraca, em ambos os casos) e que -0,80 e +0,80 têm igual intensidade (muito forte, em ambos os casos).

A escolha por tal coeficiente se deu, principalmente, pelo número alto de variáveis em nosso questionário, o que poderia de certa forma, tendenciar os sujeitos da pesquisa em suas respostas e como afirma Pasquali (2008), quanto mais variáveis

menores serão as correlações entre eles, assim, preferimos por nos basear na correlação moderada positiva Levin e Fox (2012). Feito esse processo, identificamos os enunciados que permaneceriam e configuramos a quinta e última versão do questionário como poderá ser visualizado ainda nesse capítulo.

Neste momento, trataremos de evidenciar os enunciados e seus respectivos níveis de correlação e consistência interna. Os 38 enunciados serão apresentados no quadro que se segue para termos uma visão dos enunciados que permanecerão no questionário em sua versão final. Nesse quadro, os enunciados estão de acordo com os seus subdomínios, em uma sequência aleatória, conforme o sorteio dos enunciados feito antes de aplicarmos o pré-teste e com a Média Individual da Consistência Interna como também a Média Total da Consistência Interna dos enunciados do questionário.

Figura 19 – Média Total da Consistência Interna dos Enunciados do questionário piloto (Pré-teste).

ENUNCIADOS	Média x	Média y	Sx	Sy	Σsy	Rxy (correlação)
CRIATIVIDADE						
E3 Entendo que a criatividade está diretamente ligada ao campo das atividades artísticas e, por isso, está especialmente presente nas pessoas que trabalham com a arte.	4,10	106,17	1,01	12,15	123	0,262
E10 Considero que a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento.	1,40	108,87	0,61	12,18	42	0,415
E11 Compreendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve, em determinadas condições, de forma diferente para cada sujeito.	1,33	108,93	0,65	12,33	40	0,165
E20 Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que geral algo novo.	3,23	107,03	1,23	11,96	97	0,358

E24 Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais.	3,37	106,90	1,30	11,96	101	0,330
E29 Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.	4,07	106,20	1,06	11,98	122	0,402
E31 Penso que a inteligência está fortemente relacionada ao processo criativo, ou seja, todas as pessoas criativas são inteligentes.	3,10	107,27	1,37	11,99	90	0,288
E33 Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas criativas já nascem com tal condição.	3,63	106,63	1,08	11,96	109	0,415
ENUNCIADOS	Média x	Média y	Sx	Sy	Σsy	Rxy (correlação)
CARACTERÍSTICAS DO ALUNO CRIATIVO						
E7 Penso que o aluno criativo é indisciplinado, no contexto escolar, por não se adaptar às atividades escolares tradicionais propostas pelos professores.	3,90	106,37	1,16	12,31	117	0,075
E9 Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.	3,03	107,23	1,14	11,94	91	0,408
E12 Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares.	1,97	108,30	0,87	12,05	59	0,424
E15 Acredito que todos os alunos criativos apresentam uma independência de pensamento em sua aprendizagem.	2,83	107,43	1,16	11,81	85	0,523
E19 Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo.	4,00	106,27	1,06	11,92	120	0,465

ENUNCIADOS	Média x	Média y	Sx	Sy	Σsy	Rxy (correlação)
CARACTERÍSTICAS DO ALUNO CRIATIVO						
E22 Acredito que a capacidade em elaborar a informação, recebida de forma individualizada, consiste em uma característica do aluno criativo.	2,93	107,73	0,96	12,21	88	0,209
E25 Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar.	2,17	108,10	1,07	12,05	65	0,336
E38 A meu ver, a pouca disposição dos alunos para o estudo e o cumprimento de metas com relação à aprendizagem são características de alunos criativos.	4,20	106,70	0,70	12,36	126	0,094
ENUNCIADOS	Média x	Média y	Sx	Sy	Σsy	Rxy (correlação)
ELEMENTOS QUE INIBEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA						
E1 Penso que a escola, ao privilegiar atividades baseadas na aplicação do conhecimento científico, inibe a criatividade do aluno.	4,13	106,13	0,92	12,48	124	-0,068
E13 Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da sua criatividade.	4,00	106,27	0,97	12,01	120	0,428
E14 Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, por isso, compromete a criatividade dos alunos em sua aprendizagem.	3,83	106,43	0,97	11,87	115	0,577

ENUNCIADOS	Média x	Média y	Sx	Sy	$\sum sy$	Rxy (correlação)
ELEMENTOS QUE INIBEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA						
E23 Acredito que o professor, com suas práticas pedagógicas que reproduzem o conhecimento, impede o desenvolvimento da criatividade dos alunos.	3,41	106,97	1,37	12,15	99	0,162
E30 Entendo que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno.	2,67	107,60	1,22	11,92	80	0,397
E35 Entendo que o professor autoritário inibe a criatividade de todos os alunos durante as atividades pedagógicas.	2,67	107,60	1,30	12,14	80	0,186
E36 Considero que o desenvolvimento da criatividade é consequência e não finalidade da aprendizagem na escola.	3,00	107,27	1,26	12,36	90	0,019
E37 Penso que a dificuldade do professor em se relacionar com o aluno, de forma a impedi-lo de se expressar criativamente, prejudica o desenvolvimento da criatividade de todos os alunos.	2,67	107,60	1,19	12,31	80	0,066
ENUNCIADOS	Média x	Média y	Sx	Sy	$\sum sy$	Rxy (correlação)
ELEMENTOS QUE FAVORECEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA						
E6 Compreendo que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes condições que muitas vezes vão além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos.	1,80	108,47	1,08	11,90	54	0,475

ENUNCIADOS	Média x	Média y	Sx	Sy	Σsy	Rxy (correlação)
ELEMENTOS QUE FAVORECEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA						
E8 Penso que a criação de um ambiente de resistência ao conformismo no contexto escolar propicia o desenvolvimento da criatividade dos alunos em sua aprendizagem.	2,60	107,67	1,38	12,58	78	-0,148
E17 Considero que a escola que promove a autoavaliação dos estudantes e estabelecem junto a estes as metas a serem alcançadas, promovem diretamente o desenvolvimento da criatividade dos alunos.	2,20	108,70	0,95	12,41	66	-0,001
E18 Acredito que o desenvolvimento de um clima de tolerância na sala de aula através de abertura e espaço para elaboração de questões, respostas e sugestões inesperadas favorece o desenvolvimento da criatividade dos alunos.	1,77	108,50	0,80	12,52	53	-0,118
E26 Penso que a construção do conhecimento na escola é uma estratégia-chave para desenvolver a criatividade do estudante.	1,47	108,80	0,50	12,37	44	0,145
E27 Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola.	3,07	107,20	1,44	11,61	92	0,545
E28 Entendo que as práticas educativas, que encorajam os estudantes a aprenderem de forma autônoma e independente do professor, colaboram para o desenvolvimento da criatividade dos alunos.	2,03	108,23	0,95	12,39	61	0,022

ENUNCIADOS	Média x	Média y	Sx	Sy	Σsy	Rxy (correlação)
ELEMENTOS QUE FAVORECEM A CRIATIVIDADE DO ALUNO NA ESCOLA						
E32 Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, apenas quando oportunizam o aluno a questionar.	3,33	106,93	1,04	11,89	100	0,507

Fonte: levantamento de dados primários, março/2013.

Conforme Levin e Fox (2012), os índices de correlação e consistência interna explicitados podem ser classificados com nenhuma correlação, com fraca correlação positiva ou negativa, com correlação positiva ou negativa moderada, com forte correlação positiva ou negativa e a correlação positiva ou negativa perfeita. De acordo com os autores, a distinção negativa ou positiva não influencia os resultados, isto é, uma forte correlação positiva tem o mesmo significado de uma forte correlação negativa, e assim, para todos os outros níveis.

Ressaltaremos os níveis de correlação e consistência interna dos enunciados demonstrados na tabela 18, sobretudo, daqueles que permaneceram segundo os critérios definidos fundamentados em tal correlação e consistência interna no intuito de destacarmos àqueles que fariam parte do questionário em sua versão final. Porém, vale frisar que os enunciados que tiveram o nível de correlação e de consistência interna menor que 0,30 foram eliminados. Assim, apontaremos de acordo com os citados níveis de correlação e de consistência interna.

Os enunciados com nenhuma correlação, isto é, com níveis de (0,00 ...) foram: *E4, E7, E17, E28, E36 e E37*. Os enunciados com fraca correlação positiva ou fraca correlação negativa, isto é, (0,10...) ou -(0,10...) foram: *E1, E2, E3, E5, E11, E16, E18, E21, E22, E23, E26, E31, E34, E35 e E38*.

Os enunciados que tiveram níveis de correlação e de consistência interna de (0,30...), isto é, com uma correlação positiva moderada foram os seguintes: *E6 (-0,475), E9 (-0,408), E10 (-0,415), E12 (-0,424), E13 (-0,428), E14 (-0,577), E15 (-0,523), E19 (-0,465), E20 (-0,358), E24 (-0,330), E25 (-0,336), E27 (-0,545), E29 (-0,402), E30 (-0,397), E32 (-0,507) e E33 (-0,415)*. Esses enunciados foram os que permaneceram no questionário, segundo o critério de correlação destacado.


Vale salientar que *não houve enunciados que obtiveram uma forte correlação positiva ou negativa ou uma correlação perfeita positiva ou negativa*. Esses enunciados se articulados aos subdomínios que estamos a avaliar se distribuíram da seguinte maneira: para o subdomínio (*criatividade*) permaneceram os enunciados – *E10, E20, E24, E29 e E33*. No tocante ao subdomínio (*características do aluno criativo*) permaneceram os enunciados: *E9, E12, E15, E19 e E25*. Quanto ao subdomínio (*Elementos que inibem a criatividade do estudante na escola*) permaneceram os enunciados: *E13, E14 e E30*. Já o subdomínio (*Elementos que favorecem a criatividade do estudante na escola*) permaneceram os enunciados: *E6, E27 e E32*. Assim, após a análise de consistência interna e de correlação, todos os subdomínios foram contemplados na estrutura final do questionário, o que colaborou para a caracterização do modelo de crenças que estávamos a objetivar nesse trabalho.

A figura 18 explicitou os níveis de correlação entre os enunciados que permaneceram e percebemos, em geral, que as correlações entre os enunciados se apresentam de forma significativa, o que caracteriza que o nosso instrumento a partir do processo de construção e validação descrito apresenta-se como um instrumento que poderá possibilitar uma configuração de um modelo de crenças daqueles professores que atuam no PROEMI-RN a respeito da criatividade dos estudantes no contexto escolar conforme proposto em nossa tese.

Todo esse processo foi intenso e importante para construirmos um instrumento de pesquisa coerente, pertinente e com o rigor científico necessário para avaliar as crenças dos professores sobre a criatividade, de acordo com os objetivos de nossa tese. Portanto, o objetivo de descrever as etapas pelas quais passaram as versões do questionário nos revela a necessidade de se construir um instrumental de pesquisa sólido que demanda tempo, construções/desconstruções, aprendizado, maturidade e consiste, sobretudo, em um processo coletivo, isto é, que implica outros profissionais no sentido de discutir, rediscutir e validar esse instrumental.

Após a análise da correlação e consistência interna conseguimos finalizar o questionário com todos os procedimentos científicos descritos, o que nos garante, de certa forma, uma confiabilidade no nosso instrumento. A seguir, o modelo do questionário utilizado como teste ou versão final:

Figura 20: Versão final do questionário.



Caro Colega: O presente Estudo tem como objetivo principal apreender as crenças de professores que atuam no Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI no Estado do RN. Agradecemos, antecipadamente, sua colaboração e reiteramos a importância de contar com a sua opinião sobre os enunciados a seguir, respondendo ao questionário.

1. Idade: _____
2. Sexo: F (☐) M (☐)
3. Estado civil: _____
4. Cidade onde reside: _____
5. _____ Escola _____ onde trabalha: _____
6. Turno em que trabalha no PROEMI: Matutino (☐) Vespertino (☐) Noturno (☐)
Matutino e vespertino (☐) Matutino e noturno (☐) Vespertino e noturno (☐)
7. Disciplina que leciona: _____
8. Tempo de trabalho no magistério: _____
9. Tempo de trabalho no PROEMI: _____
10. Formação acadêmica:
(☐) Graduação (☐) Especialização (☐) Mestrado (☐) Doutorado
11. A participação da escola no Programa do Ensino Médio Inovador mudou a escola, de forma a ser hoje um espaço que estimula a inovação e a criatividade?
(☐) Sim (☐) Não
12. Têm participado sistematicamente em atividades de formação pelo Programa Ensino Médio Inovador?
(☐) Sim (☐) Não

Perguntas semiestruturadas:

13. Dê sua opinião, o PROEMI estimula o desenvolvimento da criatividade dos estudantes?

() Sim () Não

Justificativa:

14. Quais práticas pedagógicas a sua escola organiza para desenvolver a criatividade dos estudantes dentro do PROEMI?

INSTRUÇÕES PARA O QUESTIONÁRIO

- 1- Neste questionário, não existem acertos nem erros.
- 2- Neste questionário, você pode pontuar de 1 a 5, em que:
 - 1 significa muito de acordo;**
 - 2 significa de acordo;**
 - 3 não tem ainda uma opinião definida a respeito dos conteúdos da frase;**
 - 4 não está de acordo;**
 - 5 está muito em desacordo.**
- 3- **Leia atentamente** e assinale com um círculo a opção escolhida.
- 4- Marque **somente uma alternativa por frase**. Leve o tempo que considerar necessário. Portanto, se compreendeu a forma de responder o questionário, **pode começar**.

1	Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo.	
2	Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe do contexto.	
3	Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas criativas já nascem com tal característica.	
4	Considero que a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos o desenvolvimento de conhecimentos específicos do conhecimento.	
5	Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todos os contextos.	
6	Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que isso implique em tal desenvolvimento no contexto escolar.	
7	Acredito que todos os alunos criativos apresentam uma independência de pensamento em sua aprendizagem.	
8	Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.	
9	Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares.	
10	Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo de desenvolvimento da sua criatividade.	
11	Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desenvolve a sua criatividade.	
12	Entendo que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, limita o desenvolvimento da criatividade do aluno.	
13	Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, por isso, limita o desenvolvimento dos alunos em sua aprendizagem.	
14	Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, apenas quando oportunizam o desenvolvimento da criatividade dos alunos.	
15	Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, por serem específicas, favorecem a criatividade dos alunos na escola.	
16	Compreendo que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes contextos, além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Após aplicado o questionário em sua versão final organizamos os dados juntamente a uma base de dados (planilha Excel) e utilizamos os *softwares Modalisa* e o *R.13* para analisarmos os resultados da pesquisa.

6.1.1.1.1 Discussões sobre os resultados da pesquisa: a análise da média e do desvio padrão

Na figura 18 identificamos as médias e os desvios padrão com relação às respostas dos professores aos enunciados do questionário. Para rememorar, essas são medidas de centralidade que nos permitem termos uma visão geral das referidas respostas dos respondentes aos enunciados do questionário.

Podemos perceber pouca diferença nos desvios padrão, ou seja, não temos como destacar algum enunciado mais homogêneo do que outro em termos de desvio padrão, pois, todos os enunciados estão com homogeneidades semelhantes.

Figura 21- Valores das médias e dos desvios padrão para cada enunciado.

ENUNCIADOS	Média (\bar{X})	Desvio Padrão (SD)
Criatividade		
E1 - Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo.	2,77	1,26
E2 - Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais.	2,63	1,38
E3 - Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas já nascem com tal condição.	3,40	1,10
E4 - Considero que a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento.	2,05	1,11
E5 - Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.	3,63	1,18
Características do aluno criativo		
E6 - Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar.	2,49	1,14
E7 - Acredito que todos os alunos criativos apresentam uma independência de pensamento em sua aprendizagem.	2,24	1,10
E8 - Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem é uma característica específica dos alunos criativos.	2,84	1,15
E9 - Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares.	2,23	1,10
E10 - Penso que os alunos criativos, preferem aprender sozinhos porque a solidão é necessária no processo	3,43	1,35

criativo.		
Elementos que inibem a criatividade dos alunos na escola		
E11 - Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da sua criatividade.	3,78	1,12
E12 - Entendo que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno.	2,73	1,33
E13 - Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, que por isso, compromete a criatividade dos alunos em sua aprendizagem.	3,53	1,12
ENUNCIADOS	Média (\bar{X})	Desvio Padrão (SD)
Elementos que favorecem a criatividade dos alunos na escola		
E14 - Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, apenas quando oportunizam o aluno a questionar.	2,81	1,22
E15 - Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola.	3,21	1,25
E16 - Compreendo que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes condições que muitas vezes vão além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos.	1,87	1,12

Fonte: levantamento de dados primários, março/2013.

Ao analisarmos as médias dos enunciados citados, percebemos que, os aqueles com maiores médias foram: *E3*, *E5*, *E10*, *E11* e *E13*, podendo representar uma maior tendência para os professores estarem em desacordo com o enunciado e os com menor média foram: *E4*, *E7*, *E9* e o *E16*, podendo representar uma maior tendência para os professores estarem em acordo com o enunciado como segue o quadro-síntese com esses resultados:

Figura 22 – Quadro de resultados dos enunciados com maiores e menores médias.

ENUNCIADOS COM MAIORES MÉDIAS = A MAIORIA DOS PROFESSORES DISCORDOU	MÉDIA	DESVIO PADRÃO (SD)
E3 - <i>Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas já nascem com tal condição.</i>	3,40	1,10
E5 - <i>Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.</i>	3,63	1,18
E10 - <i>Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo.</i>	3,43	1,35
E11 - <i>Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da criatividade do aluno.</i>	3,78	1,12
E13 - <i>Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, que por isso, compromete a criatividade do aluno.</i>	3,53	1,12
ENUNCIADOS COM MENORES MÉDIAS = A MAIORIA DOS PROFESSORES CONCORDOU	MÉDIA	DESVIO PADRÃO (SD)
E4 - <i>Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas já nascem com tal condição.</i>	2,05	1,11
E7 - <i>Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.</i>	2,24	1,10

E9 - Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo.	2,23	1,10
E16 - Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da criatividade do aluno.	1,87	1,12

Fonte: levantamento de dados primários, março/2013.

Com esses resultados, podemos destacar que os professores, em média, tendem a discordar da criatividade como sendo inerente ao ser humano e as pessoas já nascerem com tal condição, assim como, a criatividade sendo inerente ao ser humano e que se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.

A discordância com essas crenças pelos professores coaduna-se, em parte, com a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky e, se tratando da criatividade, pois, nessa perspectiva, a criatividade não é inata ao sujeito, nem tampouco, se desenvolve da mesma forma em todos os sujeitos. Porém, o que é mais interessante nesses resultados, consiste na oposição aos resultados mais frequentes da maioria das pesquisas em que os professores concebem a criatividade como inata ao ser humano e que se desenvolve de forma semelhante nos sujeitos, como podemos visualizar na investigação realizada por Salas (2009).

Em relação às características do aluno criativo, podemos destacar que os professores tendem a discordar da solidão como uma característica do aluno criativo. Esse resultado converge para a maioria dos resultados em pesquisas realizadas por Alencar e Fleith (2003), Nakano (2009), Martínez (2002, 2008) e outras pesquisas na área da temática abordada.

No tocante aos elementos que inibem a criatividade do estudante na escola, em média, os professores discordaram do erro, quando considerado como uma das etapas de aprendizagem do aluno acaba impedindo-o de desenvolver sua criatividade. Esse resultado também diverge da maioria das pesquisas que ao investigarem as características do aluno criativo, o erro, tornar-se-ia um entrave no desenvolvimento da criatividade do aluno em seu contexto de aprendizagem e, novamente, coaduna-se com a Teoria Histórico-Cultural da criatividade, bem como, a teoria da Subjetividade que

compreende o erro como um elemento integrante da aprendizagem do aluno, e que, não necessariamente, impede a sua criatividade nesse processo.

Portanto, o erro da mesma forma que pode se configurar em um elemento inibidor para determinado aluno, pode não ser para outro, e mesmo assim, o erro faz parte do processo de aprendizagem do aluno, e se não for estereotipado, pode servir de estímulo ou de favorecimento para o aluno motivar-se a aprender e aprender de forma criativa (NÚÑEZ, 2010).

Outro resultado interessante remete-se aos professores tenderem a discordar de que a arte, a literatura e a educação física não são áreas preferenciais para o desenvolvimento da criatividade do aluno na escola. Esse resultado é bastante interessante, pois, para a maioria das pesquisas como podemos explicitar Salas (2009) em Portugal e outras pesquisas no Brasil, os professores concordam que essas áreas são as que mais desenvolvem a criatividade do aluno na escola, muitas vezes, crendo que as demais disciplinas não podem estimular a criatividade desse aluno.

No que diz respeito aos enunciados com menores médias, isto é, que os professores tendem a estarem de acordo, podemos afirmar que, em média, eles concordam com a criatividade, de alguma forma, gerar algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento. Entretanto, também tendem a concordar com a criatividade sendo uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais. Esses resultados nos mostram que os professores concordam com a criatividade, de alguma forma, gerar algo novo e que possibilita os sujeitos a desenvolverem-na em alguma área específica do conhecimento, mas esse desenvolvimento dar-se-á, independentemente, dos fatores sociais e culturais, como se esses fatores não influenciassem esse desenvolvimento.

Podemos refletir que existe uma contradição nessas respostas referentes à definição de criatividade, uma vez que, concordamos que o sujeito é histórico, concreto e social, portanto, suas relações com o mundo social serão determinantes em seu desenvolvimento enquanto sujeito, e com a criatividade, não é diferente, ou seja, ela necessita dessas relações, pois o sujeito é resultado também de suas relações nas dimensões culturais, sociais e históricas e, portanto, é um ser social e a criatividade também é social. Pensamos diferentes do que os professores, em média, assumiram ao responder a tais perguntas e coadunemos com o que Martínez (2002) discute acerca do sujeito nesse processo, visto que as realidades sociais têm influências diversas sobre

cada sujeito, não permitindo que elas incidam nos sujeitos da mesma forma e sob uma perspectiva linear e de causa e efeito.

Com relação aos enunciados que tratavam das características do aluno criativo, podemos afirmar que os professores tenderam a concordar mais com a independência de pensamento e com o alto grau de originalidade como características criativas específicas ao aluno nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, pesquisas realizadas por Alencar (1997), Fleith (2007), Nakano (2009), Martínez (2002, 2008, 2012) e outros pesquisadores, também afirmam que essas características são consideradas pela maioria dos professores, embora, algumas características como obediência, por exemplo, são consideradas por uma parte dos professores como uma das características do aluno criativo, que nesse caso, se contrapõem às características analisadas, pois, a obediência estaria atrelada ao aluno fazer somente aquilo que o professor orienta, não oportunizando a ele, uma maior autonomia para pensar e para criar nos processos de ensino-aprendizagem.

No que se refere aos elementos inibidores da criatividade dos alunos, destacamos que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno foi considerado o elemento que mais inibe a criatividade segundo os professores pesquisados.

Em relação aos elementos considerados como estimuladores do desenvolvimento da criatividade do aluno na escola, tivemos a escola, que ao oferecer uma grande variedade de materiais e sob condições que transcendem a sala de aula, como o elemento mais estimulador da criatividade para os professores investigados.

Assim, de acordo com os resultados obtidos parcialmente pela análise da Média e do Desvio Padrão para cada enunciado, podemos afirmar, em média, que as crenças dos professores em relação à definição da criatividade são de que ela se relaciona com o fato de criar algo novo, e em alguma área específica do conhecimento, mas que independe dos fatores sociais e culturais como se ela desenvolvesse apenas pelo próprio sujeito ou de forma espontânea.

De acordo com os professores, em média, tivemos a concordância com todas as características do aluno criativo, exceto, a solidão. Quanto aos elementos considerados inibidores da criatividade, destacamos as crenças dos professores de que o professor, quando evita o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno. Os demais não foram considerados como

inibidores e quanto aos elementos considerados favorecedores, todos eles foram considerados estimuladores de tal desenvolvimento, exceto a da existência de áreas específicas como a arte, a literatura e a educação física como, preferencialmente, as áreas que desenvolvem tal condição no aluno no contexto escolar.

Entretanto, faz-se necessário destacar que devemos ter o cuidado de não universalizarmos tanto as características da pessoa criativa quanto os elementos considerados inibidores e/ou estimuladores da criatividade dos estudantes na escola, pois esses não têm valores objetivos para os sujeitos, nem tampouco, influenciam da mesma forma e com a mesma intensidade, cabendo à relativização dessas características e desses elementos que influenciam o processo criativo.

6.1.1.1.2 A análise descritiva de itens

Analisaremos enunciado a enunciado para identificarmos as crenças docentes sobre a criatividade de uma forma mais minuciosa. Cabe salientar, que se faz necessária a presença das tabelas e dos gráficos correspondentes, pois em uma análise estatística, os dados contidos em uma tabela complementam os dados contidos em um gráfico, e vice-versa. No gráfico visualizamos de uma forma geral e nas tabelas temos os resultados mais detalhados, como por exemplo, a frequência, haja vista que alguns enunciados não foram respondidos por todos os professores e que os gráficos somente nos permitem enxergar os percentuais.

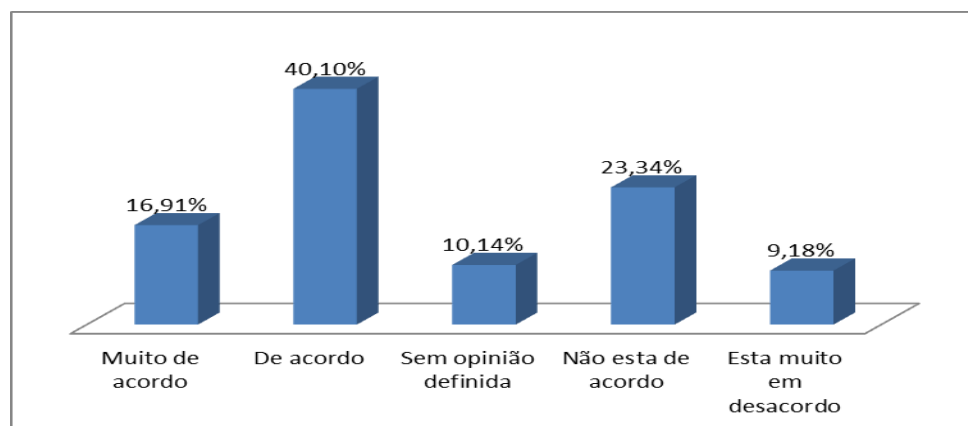
É importante registrar que nem todos os professores responderam todos os enunciados, ficando alguns com um número inferior ao total de professores como pode ser visto nas tabelas que se seguem.

Tabela 20 - *Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	35	16,91%
De acordo	83	40,10%
Sem opinião definida	21	10,14%
Não está de acordo	48	23,34%
Está muito em desacordo	19	9,18%
Total Geral	206	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 1- Respostas sobre o enunciado *Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

No gráfico relacionado ao enunciado *Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo*, podemos afirmar que a maioria dos professores (60%) concorda com essa crença de que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo. Podemos ainda, destacar que 16,9% dos professores estão muito de acordo. Os resultados também informam que 32,4% dos professores, ainda não consideram a criatividade como pertencente aos indivíduos que criam algo novo.

Na literatura sobre a temática como apontam Mitjans Martínez (2012), Vygotsky (2009), Nakano (2009), Alencar e Fleith (2002), e outros autores, em suas pesquisas, em geral, é consenso que a criatividade se expresse nos sujeitos que criam algo novo. Contudo, destacamos que para a perspectiva Histórico-Cultural no contexto da aprendizagem, o “novo”, não necessariamente, implica algo que tenha grandes impactos na sociedade, posto que, algumas teorias clássicas da criatividade postulam a criação desse algo novo com impactos sociais, negligenciando outras novidades que não tenham tanto impacto social.

Nesse caso, concordamos com os resultados apontados pelos professores, mas ressaltamos que o “novo” é relativo e se apresenta de forma diferente para cada sujeito. Nessa perspectiva, enfatizamos a necessidade de relativizar o novo no processo criativo do aluno em seu contexto de aprendizagem, sobretudo, que essa condição pode emergir em qualquer aluno, e não somente naqueles que, comumente, apresentam determinadas características consideradas criativa, assim, qualquer aluno, devidamente motivado e estimulado a criar poderá desenvolver essa condição no percurso de sua aprendizagem.

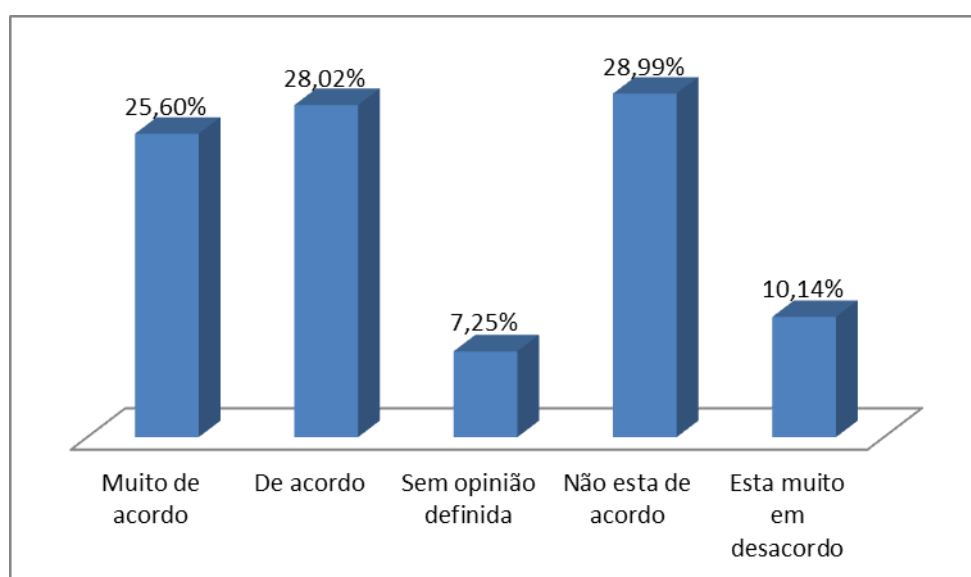
Isto nos faz refletir que, muitas vezes, estamos mais interessados na produção e negligenciamos as descobertas, o processo que permitiu essa produção. Nesse contexto, Amaral (2011, p. 101) nos coloca que “Podemos considerar que o produto criativo da aprendizagem escolar corresponde às informações personalizadas pelo aluno, aos trabalhos diferenciados que ele constrói”.

Tabela 21 - *Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	53	25,60%
De acordo	58	28,02%
Sem opinião definida	15	7,25%
Não está de acordo	60	28,99%
Está muito em desacordo	21	10,14%
Total Geral	207	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 2 - Respostas sobre o enunciado *Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Observa-se, através do Gráfico acima que corresponde ao enunciado *Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais*, que mais de 50% dos professores concordam que a criatividade é uma condição humana e desenvolve nos sujeitos independente dos fatores sociais e culturais, 39,13% discordam desta crença, e 7,25% dos professores não tem uma opinião definida.

É interessante notarmos que a maioria dos professores, ainda crê que a criatividade é uma condição humana que independe dos fatores sociais e culturais. Vygotsky (2009) nos esclarece que somos sujeitos essencialmente históricos e culturais. Com isso, o autor não nega a dimensão biológica do ser humano, mas essa, sem as devidas relações históricas e culturais impressas no mundo, provavelmente, não se desenvolveriam da forma que se desenvolve, por isso, ele prefere afirmar que a criatividade é uma condição humana, e como toda condição humana, necessita dessa interlocução para ser desenvolvida.

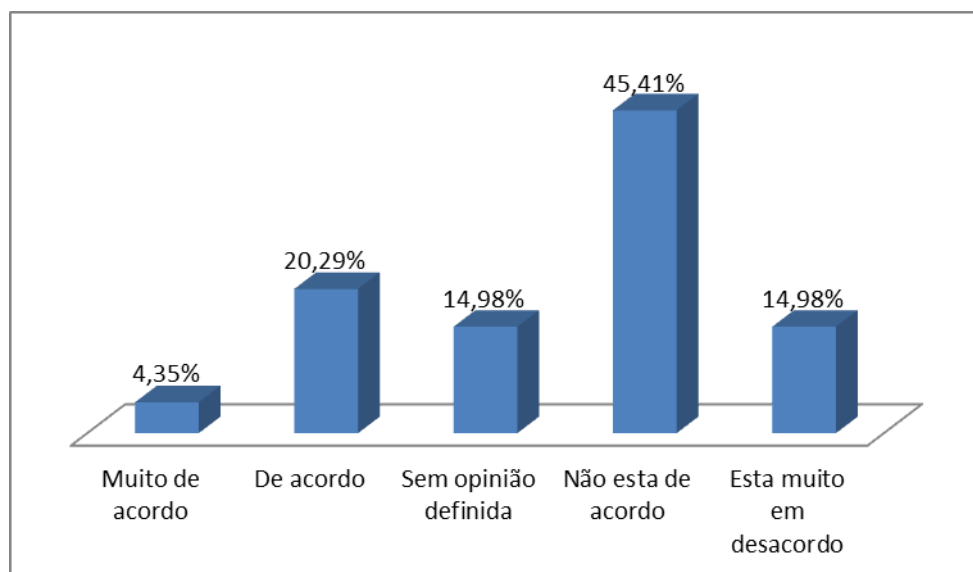
Também ressaltamos que quase 40% dos professores discordam dessa crença, o que nos leva a pensar que tal crença já não se configura para os pesquisados de forma tão predominante, ainda que a maioria tenha expressado acordo com a mesma, merecendo ela ser discutida com mais profundidade, para que possa em um futuro bem próximo, ser modificada e compreendida enquanto uma condição histórica e cultural do sujeito que se expressa com base em fatores internos e externos aos sujeitos, nesse caso, os alunos, principalmente, percebendo que os fatores externos não são descolados dos fatores internos, mas sim, se complementam.

Tabela 22 - *Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas já nascem com tal condição.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	9	4,35%
De acordo	42	20,29%
Sem opinião definida	31	14,98%
Não está de acordo	94	45,41%
Está muito em desacordo	31	14,98%
Total Geral	207	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 3 - Respostas sobre o enunciado *Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas já nascem com tal condição.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Em se tratando do gráfico relacionado ao enunciado *Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas já nascem com tal condição*, 60,39% dos professores não concordam com essa crença. 24,64% concordam e, 14,98% não tem uma opinião definida.

Ao analisarmos os resultados sobre essa crença afirmamos que eles são discordantes dos resultados das pesquisas realizadas por Mitjáns Martínez (2008), Nakano (2009), Alencar e Fleith (2008) e outros autores, quando elas afirmam que, em pleno século XXI, mesmo após inúmeras discussões a respeito dessa temática e a presença de várias perspectivas mais contemporâneas (teorias sistêmicas, Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Subjetividade), ainda, é perceptível a prevalência da visão clássica da criatividade para os professores, isto é, que ela é inata aos sujeitos e, dessa maneira, colabora para que esses profissionais não mudem suas crenças.

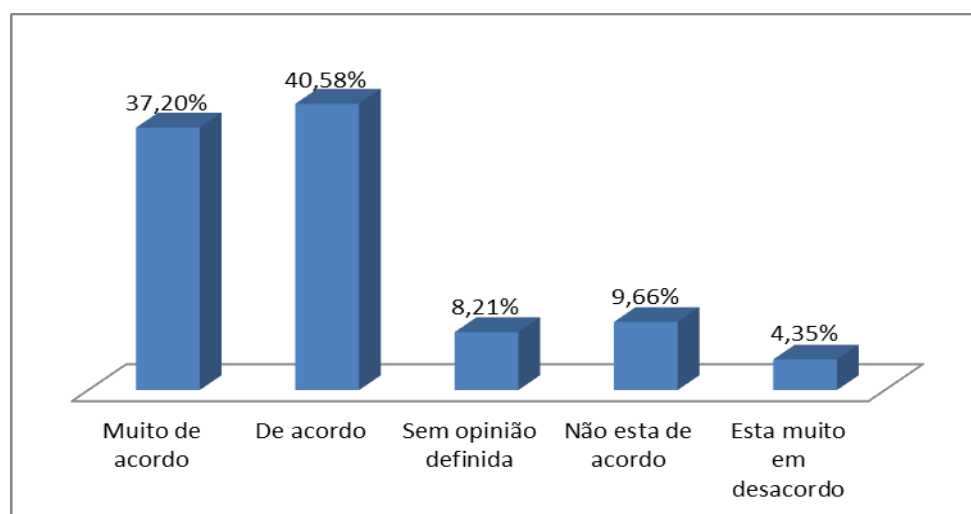
Nesse caso, essa visão clássica não permeou as crenças dos professores diante dos resultados analisados, o que para nós, de certa forma, se configura como um avanço em relação à visão inatista da criatividade, ou seja, os professores investigados mostraram uma visão não inatista da criatividade, segundo suas respostas a esse enunciado.

Tabela 23 - *Considero que a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	77	37,20%
De acordo	84	40,58%
Sem opinião definida	17	8,21%
Não está de acordo	20	9,66%
Está muito em desacordo	9	4,35%
Total Geral	207	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 4 – Respostas sobre o enunciado *Considero que a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Através do Gráfico relacionado ao enunciado *Considero que a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento*, é observado que mais de 77,78% dos professores concordam com que a criatividade, de alguma forma, gere algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento. Cabendo destacar que, 37,2% dos professores estão muitos de acordo com a crença, em destaque, ou seja,

mais da metade dos professores que concordam, estão muito de acordo com a referida crença.

O que compreendemos com esses resultados é que para a maioria dos professores investigados, a criatividade, necessariamente, gera algo novo e que pode se expressar pelos sujeitos, em determinado campo do conhecimento, e não necessariamente, o sujeito considerado criativo em todas as áreas do conhecimento produzido socialmente pelo homem, desmistificando assim, a velha crença de que para o sujeito ser criativo, ele deverá ser em todas as áreas como postulam, ainda, alguns resultados de pesquisas contemporâneas evidenciados por Alencar e Fleith (2001; 2003).

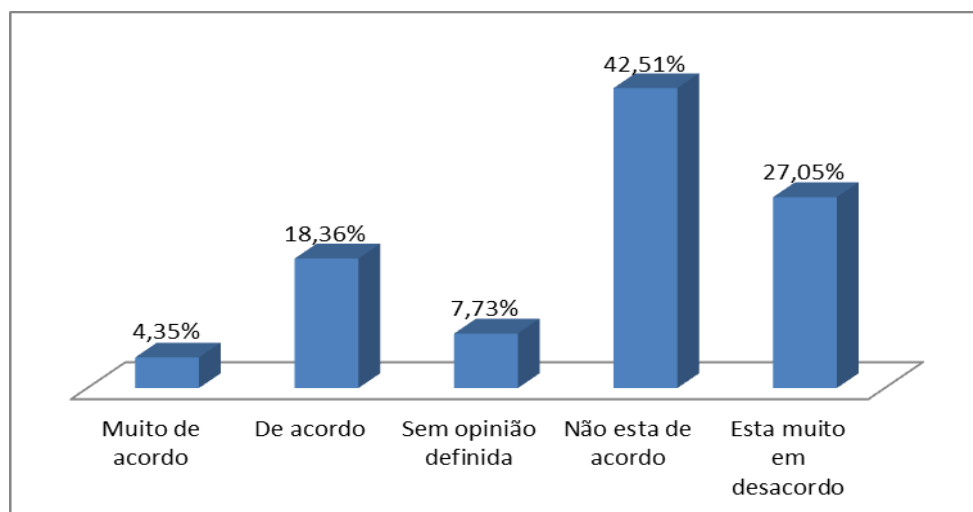
Nesse sentido, os resultados obtidos a respeito desse enunciado corroboram com a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky e outras teorias contemporâneas da criatividade como a Teoria da Subjetividade de González Rey e que tem como seguidora, Martínez. Essas teorias afirmam que o sujeito pode ser criativo em algumas áreas mais que outras, desmistificando assim, a crença de que o sujeito para ser considerado criativo, o mesmo deveria ser em todas as áreas do conhecimento produzido histórica e socialmente pelo homem.

Tabela 24 - *Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	9	4,35%
De acordo	38	18,36%
Sem opinião definida	16	7,73%
Não está de acordo	88	42,51%
Está muito em desacordo	56	27,05%
Total Geral	207	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 5 - *Respostas sobre o enunciado Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

É observado no Gráfico relativo ao enunciado *Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas*, que 69,6% dos professores não concordam que a criatividade por ser inerente ao ser humano, se desenvolva da mesma forma em todas as pessoas. 22,7% acham que a criatividade é inerente ao ser humano e se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas e 7,7% não tem uma opinião definida sobre essa crença.

Os resultados obtidos nesse enunciado nos faz refletir que, embora, a maioria dos professores discorde que a criatividade por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas, mesmo assim, percebemos também que ainda existem professores (22,7%) que acreditam que ela seja inerente ao ser humano e se desenvolva da mesma forma em todos os indivíduos.

De uma forma geral, os resultados de outras pesquisas realizadas, principalmente, por Amaral (2011), Martínez (2012), Fleith (2007) ao investigarem as crenças de professores sobre a criatividade e reflexões desencadeadas por Vygotsky (2009), resultam na criatividade como inerente ao ser humano e que se desenvolve de forma semelhante em todos os sujeitos. Todavia, essa crença não é a que predomina para os professores investigados mediante os resultados obtidos nessa pesquisa.

Em síntese, os resultados coadunam-se com o que postula a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky (2009), ou seja, não partimos do pressuposto que ela

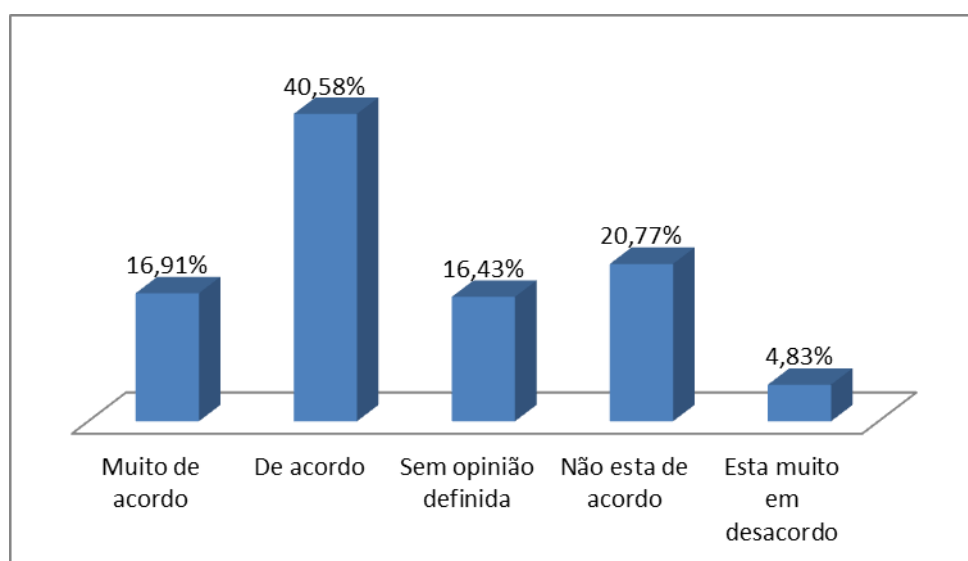
seja inerente, mas sim, se traduza em uma condição que não se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas porque os sujeitos não são idênticos, nem tampouco lidam com as situações históricas e concretas da mesma forma. Nesse aspecto, concordamos com Martínez (2002) e Kaufman e Beghetto (2009) ao ressaltarem que as discussões sobre a criatividade, geralmente, deixam à margem, os sentidos subjetivos que os sujeitos geram ao se relacionarem, ao lidarem com o mundo, com o outro.

Tabela 25 - *Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	35	16,91%
De acordo	84	40,58%
Sem opinião definida	34	16,43%
Não está de acordo	43	20,77%
Está muito em desacordo	10	4,83%
Total Geral	206	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 6 – *Respostas sobre o enunciado Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

O gráfico relacionado ao enunciado *Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar* aponta que quase 60% dos professores concordam que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo mesmo sem serem estimulados no contexto escolar. 25,6% não estão de acordo e 16,4% não têm opinião definida.

Na verdade, na literatura sobre a criatividade, também é consenso que essa característica esteja atrelada aos alunos considerados criativos no ambiente escolar, (ALENCAR e FLEITH, 2003). Quanto a isso, registramos que essa característica, realmente, é uma das condições que configuram o sujeito/aluno criativo em determinada área do conhecimento curricular, no entanto, o que nos faz refletir é a condição de essa característica emergir em todos os alunos e sem, necessariamente, serem estimulados no contexto escolar.

Contudo, sabemos que a estimulação é indispensável para o processo criativo e não somente para ele. Somos sujeitos que precisamos de estímulos diversos. Corroboramos com a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky (2008), quando se aponta a necessidade de sermos estimulados para criar e que esses estímulos são provenientes tanto dos próprios sujeitos quanto do ambiente que envolve uma série de outros fatores e que estão correlacionados com o sujeito e vice-versa.

Resumindo, mesmo os professores compreendendo que estar aberto ao novo consiste em uma das características de todos os alunos criativos, eles evidenciam que ela não precisa ser estimulada, sobretudo, que todos os alunos que são considerados criativos possuem essa característica, sem uma devida contextualização histórica e cultural e as motivações individuais dos sujeitos.

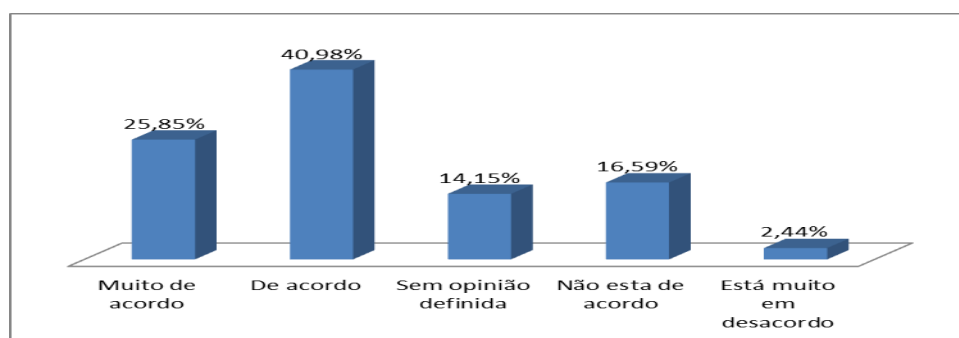
Pretendemos afirmar que sem o sujeito ser estimulado, seja diante de contextos que lhes desafiem ou por meio de ambientes que estejam voltados para propiciar o desenvolvimento da criatividade dos alunos, possivelmente, não teremos necessidades de mudar algo ou alguma coisa, e, conseqüentemente, de criar. O ato da criação é também resultado da insatisfação, inadequação do sujeito ao seu contexto, e a criação seria a expressão que ele tem para modificar essa ou aquela realidade.

Tabela 26 - *Acredito que todos os alunos criativos apresentam uma independência de pensamento em sua aprendizagem.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	53	25,85
De acordo	84	40,98
Sem opinião definida	29	14,15
Não está de acordo	34	16,59
Está muito em desacordo	5	2,44
Total Geral	205	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 7 - *Respostas sobre o enunciado Acredito que todos os alunos criativos apresentam uma independência de pensamento em sua aprendizagem.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

No gráfico em relação ao enunciado *Acredito que todos os alunos criativos apresentam uma independência de pensamento em sua aprendizagem.* Nesse caso, 66,8% dos professores concordam, podendo destacar que 25,9% estão muito de acordo. 19,03% dos professores não concordam e 14,15% não têm uma opinião definida sobre essa crença. Novamente, recai-se na crença de que todos os alunos considerados criativos apresentam determinadas características, sem serem devidamente contextualizadas histórica e culturalmente.

Na literatura sobre a criatividade e nas principais pesquisas, a independência de pensamento consiste em uma das principais características do aluno criativo (VYGOTSKY, 2012), (ALENCAR e FLEITH, 2008), (AMARAL, 2011) e outros autores. Nesse sentido, de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural e a Teoria da

Subjetividade, essa se configura como uma das características bastante presente nos alunos considerados criativos em alguma área do conhecimento, no entanto, a nossa crítica também se situa na direção de que, geralmente, mesmo as teorias sistêmicas contemporâneas da criatividade que se fundamentam, em parte, na primeira perspectiva em considerar tais características como universais a todos os alunos.

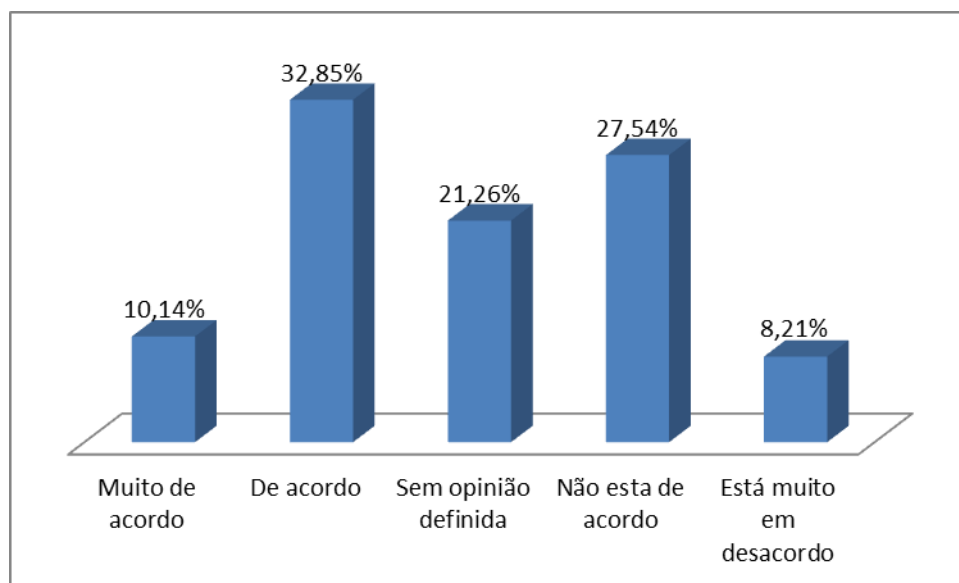
Nesse caso, a maioria dos professores concorda com a independência de pensamento como característica de todos os alunos criativos. Entretanto, devemos ter o cuidado para não estereotipar e considerar que o aluno tido como criativo, deverá, necessariamente, apresentar tal característica. Como nos alerta Martínez (2002), existe uma tendência das teorias contemporâneas acerca da criatividade em identificar essas características e universalizá-las a todos os sujeitos. Portanto, compreendemos que essa característica é, segundo a literatura, específica à criatividade, e nesse ponto concordamos, mas não se apresentando em todos os alunos da mesma forma.

Tabela 27 - Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	21	10,14
De acordo	68	32,85
Sem opinião definida	44	21,26
Não está de acordo	57	27,54
Está muito em desacordo	17	8,21
Total Geral	207	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 8 – *Respostas sobre o enunciado Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

No gráfico relativo ao enunciado *Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos*, tivemos 43% dos professores concordando. Os professores que não concordam obtiveram um percentual de 35,7% e os professores sem opinião definida representaram 21,3%.

A autoconfiança no processo de ensino-aprendizagem é importante para o aluno motivar-se ou continuar motivado no processo de aprender, principalmente, no processo de aprendizagem criativa. A autoconfiança se torna imprescindível não somente para o processo criativo, mas para todas as nossas experiências sociais e culturais.

Apesar de as principais pesquisas sobre a criatividade do aluno evidenciarem que a autoconfiança é uma das características dos alunos considerados criativos (ALENCAR e FLEITH, 2003), ainda pudemos observar que menos de 50% (42,99%) dos professores concordam com essa característica específica aos alunos criativos e mais de 20% (21,3%) não têm uma opinião definida sobre a mesma.

Esses resultados são interessantes, principalmente, por mostrarem que os professores apresentam respostas divergentes com percentuais próximos uns dos outros, principalmente, entre os que concordam e os que discordam. Nesse aspecto, também tivemos o maior percentual de professores sem uma opinião definida em relação a essa crença. Podemos constatar que tais resultados se mostram bastante diferentes dos

mencionados em diversas pesquisas, por exemplo, um estado da arte feito por Giglio et al (2011) em que essa característica se mostrava como uma das principais para o aluno criativo.

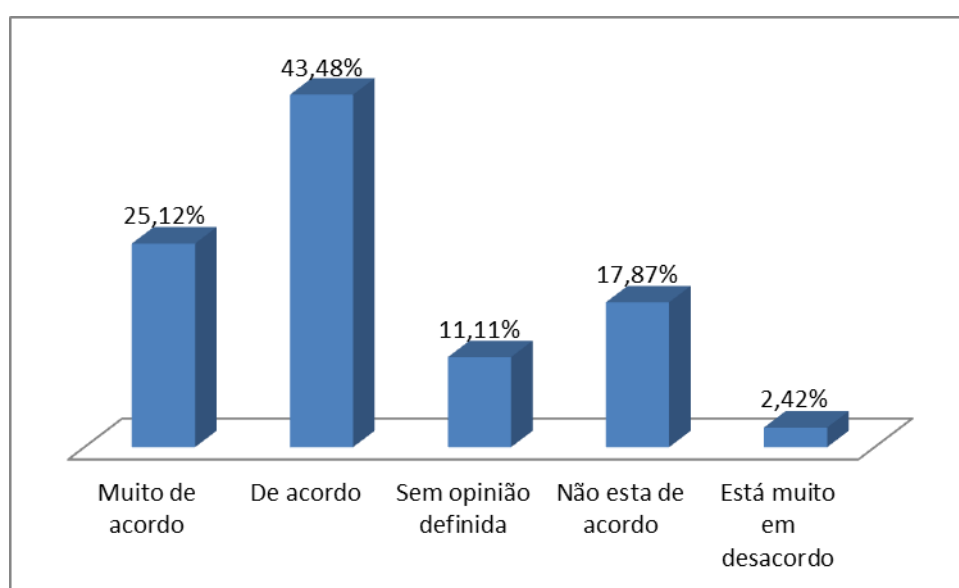
Todavia, em nosso caso, de acordo com as respostas dos professores pesquisados, essa característica foi a que mais apresentou proximidade de percentuais entre os concordantes e discordantes, desvelando-se uma característica que, apesar de mais de 40% concordarem, o percentual de discordância também foi alto, isto é, mais de 35%.

Tabela 28 - *Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	52	25,12
De acordo	90	43,48
Sem opinião definida	23	11,11
Não está de acordo	37	17,87
Está muito em desacordo	5	2,42
Total Geral	207	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 9 - *Respostas sobre o enunciado Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Nos referendando pelo gráfico 14 correspondente ao enunciado *Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares* mostrou que 68,60% dos professores concordam que o alto grau de originalidade nas atividades escolares se constitui como uma das características dos alunos criativos. 20,29% dos professores discordam 11,1% dos professores ainda estão sem uma opinião definida.

Esses dados evidenciam que a maioria dos professores concorda que o alto grau de originalidade consiste em uma característica do aluno criativo, e nesse aspecto, corrobora com o exposto na maioria das pesquisas (ALENCAR e FLEITH, 2003; MARTÍNEZ, 2012; NAKANO e WECHSLER, 2011; AMARAL, 2011) acerca das características específicas à criatividade.

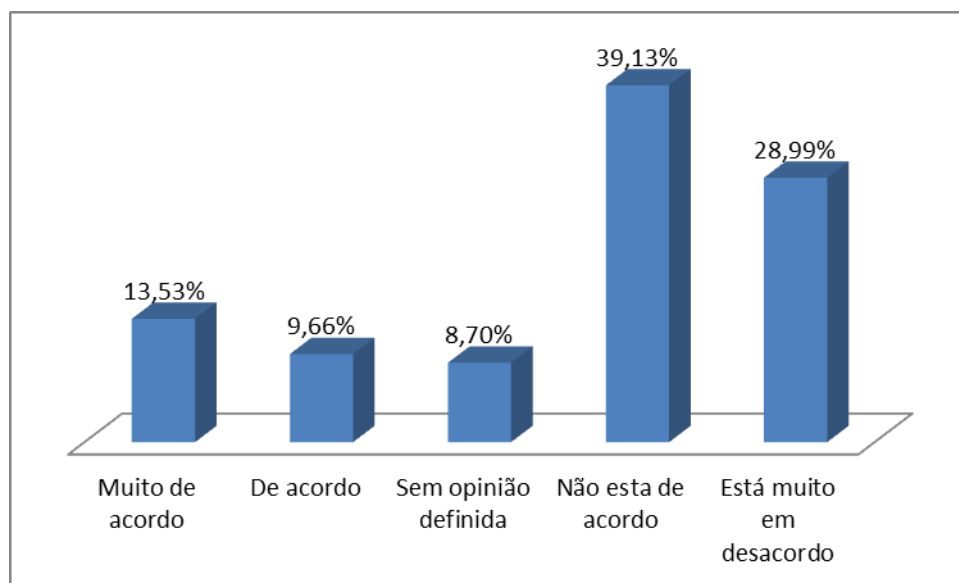
No processo criativo durante a aprendizagem dos alunos, faz-se necessário que eles tenham possibilidades aprender por meio de estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência constituam-se em indicadores essenciais, e assim, os possibilitem a aprender por meio de estratégias que desenvolvam mais a característica da originalidade, sendo essa, essencial para o processo de desenvolvimento da criatividade do aluno.

Tabela 29 - *Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	28	13,53
De acordo	20	9,66
Sem opinião definida	18	8,70
Não está de acordo	81	39,13
Está muito em desacordo	60	28,99
Total Geral	207	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 10 - *Respostas sobre o enunciado Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

No gráfico acima percebemos que 68,12% dos professores discordam com o enunciado *Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo*. 8,70% dos professores não têm uma opinião definida.

Os resultados do referido gráfico demonstram que essa característica não é tão considerada no processo criativo do aluno e, nesse sentido confirma a premissa de que essa característica não é consensual entre os principais autores e pesquisadores que tratam da criatividade, embora, em uma determinada pesquisa elaborada por Alencar e Fleith (2008), a solidão tenha sido destacada como uma das características do processo criativo, nesse sentido, tivemos 23,19% dos professores com a mesma opinião dos autores/pesquisadores, mas o que prevaleceu no nosso estudo foi a discordância sobre essa crença.

Concordamos que a solidão possa se constituir em uma das características dos alunos criativos porque dependerá muito do sujeito que está criando e do contexto o qual ele está inserido, principalmente, dos sentidos subjetivos que esse sujeito gera ao lidar com o contexto da criação, nesse caso, diante das atividades realizadas pelos professores, da sua relação com elas e com os seus pares, dentre outros elementos.

Encontraremos, em situações diversas, alunos que preferem aprender sozinhos, em alguns momentos, mas em outros objetivarão aprender com os seus pares, bem

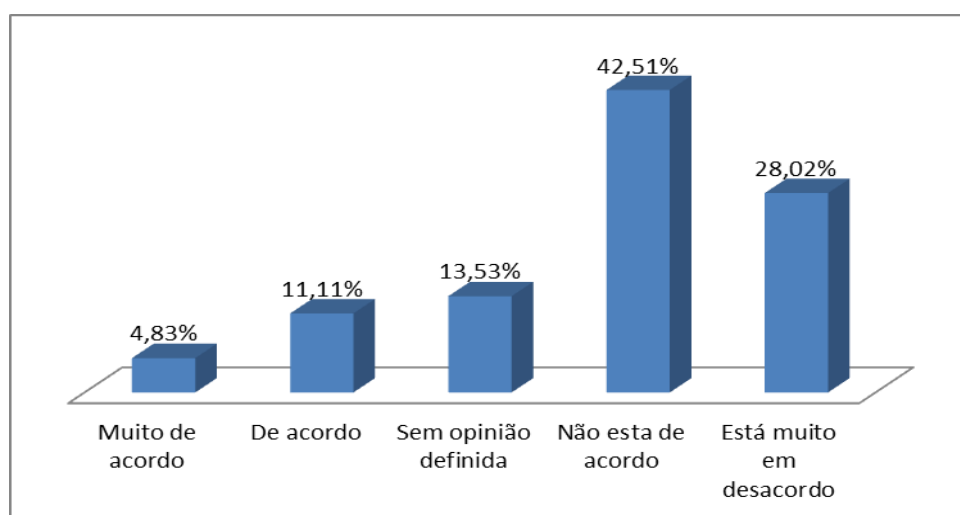
como, encontraremos alunos que preferem aprender sozinhos, mas não se expressam, de alguma forma, criativamente, e ainda, poderemos encontrar alunos que preferem aprender sozinho e que são criativos em alguma área do conhecimento. Isso nos mostra que não deveremos universalizar tais características.

Tabela 30 - *Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da criatividade do aluno.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	10	4,83
De acordo	23	11,11
Sem opinião definida	28	13,53
Não está de acordo	88	42,51
Está muito em desacordo	58	28,02
Total Geral	207	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 11 - *Respostas sobre o enunciado Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da criatividade do aluno.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

No gráfico acima visualizamos que a maioria dos professores (70,53%) discorda do enunciado *Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da criatividade do aluno.*

13,53% dos professores não têm uma opinião definida e 15,94%, concordam com o enunciado.

Os resultados nos mostram que a crença sobre o erro em se constituir num elemento que compromete a criatividade do estudante em sua aprendizagem atingiu um percentual alto em termos de discordância, ou seja, a maioria dos professores coaduna com a premissa de que o erro faz parte das etapas de aprendizagem, e não compromete o desenvolvimento da criatividade do aluno em sua aprendizagem. esse resultado é bastante interessante, pois, na maioria das pesquisas realizadas, como por exemplo, Alencar e Fleith (2004), os professores creem que o erro se constitua em um elemento impeditivo do desenvolvimento da criatividade do aluno, portanto, crença contrária às crenças ora analisadas.

O erro faz parte das etapas de aprendizagem do aluno, e não necessariamente, ele impede ou estimula tal condição, mas, se compreendido como algo nocivo à essa aprendizagem, pode se colaborar para a inibição do desenvolvimento da criatividade do aluno quando, o estereotipa e não lhes possibilita outras tentativas sob diferentes perspectivas em busca de apreender determinado conteúdo.

Contudo, apesar de a maioria dos professores não concordar com essa crença, ainda assim, visualizamos nesse sentido, mais de 15% concordando que o erro impede o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. Assim, precisamos ainda, superar a crença de que o erro é nocivo à aprendizagem do aluno e que apenas inibe tal potencialidade.

Assim, o erro, da mesma forma que ele pode se constituir em uma barreira para a aprendizagem, mais especificamente, para a aprendizagem criativa dos alunos, também pode se constituir em um desafio que os estimule a tal ponto, que consiga motivá-los a criarem.

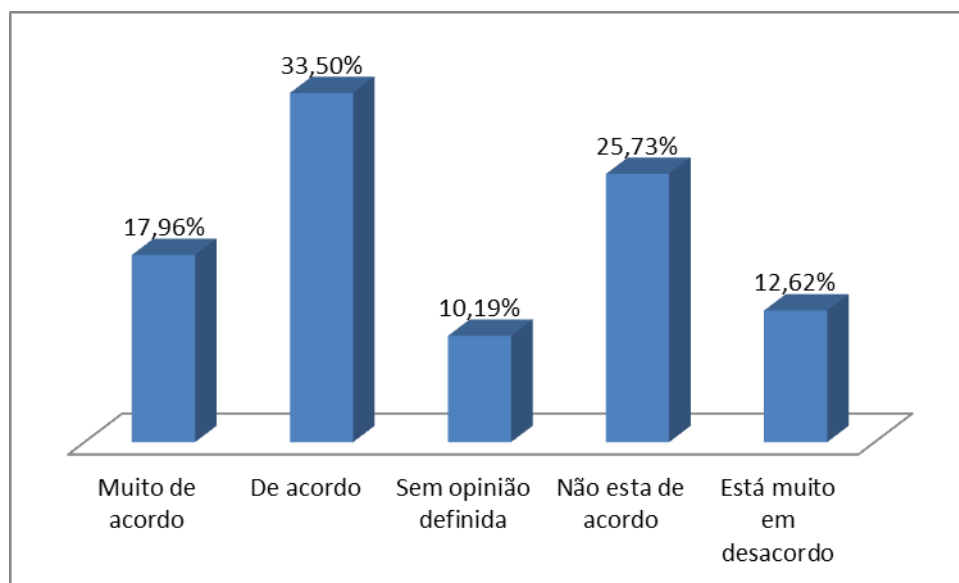
Tabela 31 - *Entendo que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	37	17,96
De acordo	69	33,50
Sem opinião definida	21	10,19
Não está de acordo	53	25,73
Está muito em desacordo	26	12,62

Total Geral	206	100,00
--------------------	------------	---------------

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 12 - *Respostas sobre o enunciado Entendo que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

O gráfico visualizado evidencia que 51,46% dos professores concordam com a crença *Entendo que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno*. 38,35% não concordam e 10,19% estão sem opinião.

Nota-se que pouco mais de 50% (51,5%) concordam que o fato de evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo impede o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Mesmo assim, quase 40% dos professores não concordam com essa crença.

Nessa perspectiva, concordamos com tal crença, que inclusive, boa parte da literatura afirma sua importância no favorecimento da criatividade do aluno, embora, sinalizamos que juntamente com o professor ou usar a sala de aula como recurso criativo existam outros fatores importantes como os já citados em relação ao favorecimento da criatividade dos estudantes.

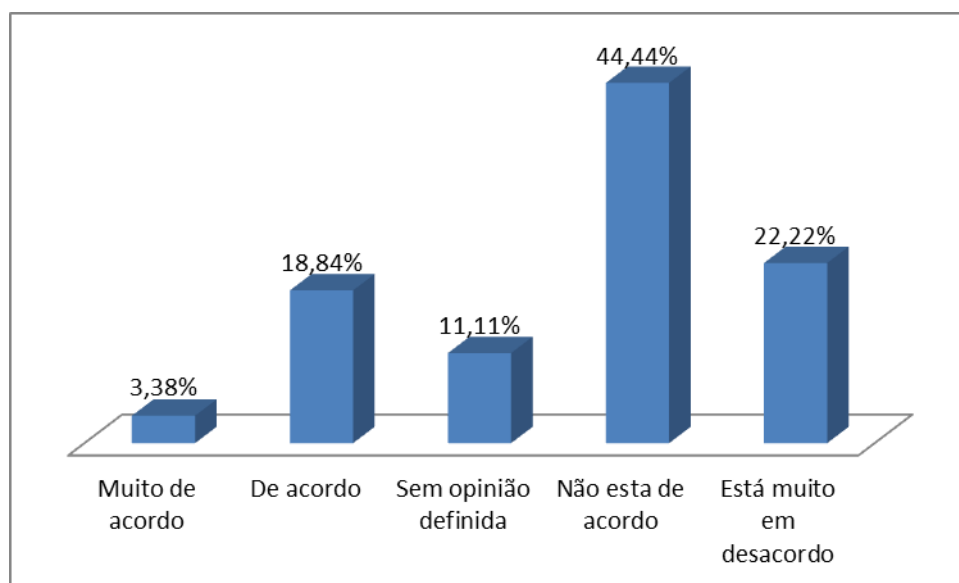
Nessa perspectiva, não compete apenas ao professor usar o espaço da sala de aula como recurso criativo, temos também outros elementos que se fazem pertinentes e influenciadores como uma gestão integrada e voltada para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, e esse como um dos objetivos educacionais.

Tabela 32 - *Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, que por isso, compromete a criatividade do aluno.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	7	3,38
De acordo	39	18,84
Sem opinião definida	23	11,11
Não está de acordo	92	44,44
Está muito em desacordo	46	22,22
Total Geral	207	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 13 - *Respostas sobre o enunciado Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, que por isso, compromete a criatividade do aluno.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

No gráfico relativo ao enunciado *Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, que por isso, compromete a criatividade do aluno*, tivemos 66,66% dos professores discordando dessa crença, dentre eles 22,22% estão muito em desacordo. Sem opinião definida, tivemos 11,11% dos professores e, concordando, 22,22% dos professores.

Esse resultado é interessante, principalmente, por que a crença, que geralmente, impera entre os professores é a de que a escola impede o desenvolvimento da criatividade dos alunos, por priorizar o ensino dos conteúdos escolares. É bastante recorrente nas pesquisas evidenciadas por Vygotsky (2008, 2009), Nakano (2009), Martínez (2012a), Wechsler e Nakano (2002, 2003), dentre outros pesquisadores, que os professores concordam com essa crença.

No nosso caso, a maioria dos professores não acredita em tal crença como impeditiva do desenvolvimento da criatividade do aluno na escola. Essa discordância coaduna-se com a concepção de Vygotsky (2009), de Nakano (2009) e de Martínez (2012) que apontam que a escola da mesma forma que pode impedir, ela também pode se constituir em um espaço altamente propício para tal desenvolvimento, e não são as atividades em si que impedem ou estimulam tal potencialidade, mas vai na contramão da maioria das pesquisas que registra que tal crença é, ainda, predominante entre os professores.

Essa predominância de tal crença comprometer a criatividade do aluno é compreendida por, Amabile (1989), por exemplo, ao afirmar que os professores em geral, não acreditam que esse espaço possa ser um ambiente propiciador da criatividade, por inúmeros fatores, e um deles remete-se às atividades escolares desenvolvidas na escola, que por enfatizarem os conteúdos escolares, na maioria das vezes, não dão espaço para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, sobretudo, devido a limitações ou problemas na formação docente em relação a essa temática.

De fato, essa realidade existe em que, na maioria das vezes, as atividades escolares não estimulam o aluno a desenvolver essa condição, mas não são porque os conteúdos escolares constituem-se na atividade essencial da escola, mas talvez, pelos métodos adotados pelos professores, sobretudo pelas crenças de que a escola somente inibe a criatividade do aluno.

Embora, o contexto escolar, muitas vezes, apresente lacunas e condições consideradas pouco favoráveis para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes,

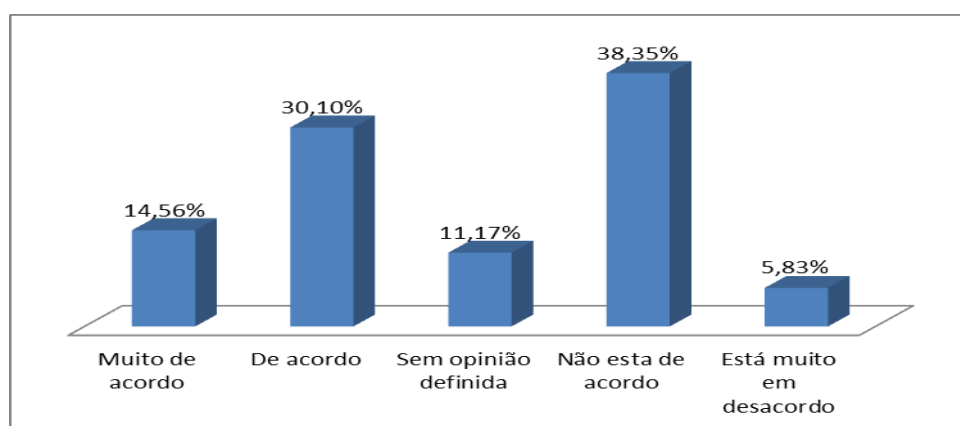
não devemos estereotipá-la como somente inibidora, mas sim, como um espaço que, dependendo, de sua utilização, poderá também favorecer tal desenvolvimento.

Tabela 33 - *Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, apenas quando oportunizam o aluno a questionar.*

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	30	14,56
De acordo	62	30,10
Sem opinião definida	23	11,17
Não está de acordo	79	38,35
Está muito em desacordo	12	5,83
Total Geral	206	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 14 - *Respostas sobre o enunciado Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, apenas quando oportunizam o aluno a questionar.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

No gráfico acima temos 44,66% dos professores concordando com o enunciado *Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, apenas quando oportunizam o aluno a questionar* e 44,18% discordando. 11,17% estão sem opinião definida. O gráfico citado apresenta percentuais praticamente iguais em termos de concordância e discordância, porém existem mais professores muito de acordo (14,56%) que professores muito em desacordo (5,83%), o que nos leva a refletir que

entre os professores que concordam existe uma tendência a concordarem muito e, acontece o contrário, entre os professores que discordam, ou seja, existe um percentual bem menor de professores que estão muito em desacordo.

Nesse sentido, os resultados desse gráfico permite-nos pensar, que primeiramente, não dá para universalizarmos as atividades que propiciam o questionamento pelo aluno como sendo somente favorecedoras da criatividade. É preciso que as relativizemos. Muitas vezes, podemos pensar que estamos propiciando o aluno a questionar, quando na verdade, a questão já está pronta ou ele não pode questionar outros fatores que também podem ter relação com os discutidos em sala de aula que não sejam aqueles, exclusivamente, preteridos pelos professores.

No entanto, é válido ressaltar que o questionamento é imprescindível para o desenvolvimento da criatividade do aluno nas atividades escolares e para propiciar climas mais criativos e favoráveis a tal desenvolvimento. Perguntas sugestivas, a reflexão, a problematização que provoquem questionamentos é de vital importância para o desenvolvimento de sua criatividade, mas não podemos limitar esse desenvolvimento mediante somente essas atividades.

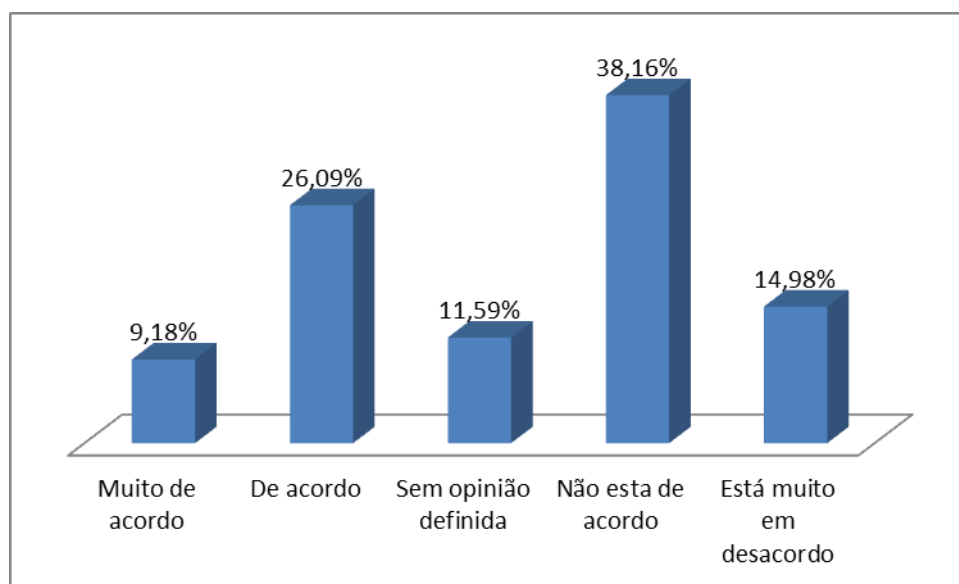
Além de atividades que possibilitam o questionamento, temos outras que podem também se configurar como favorecedoras, de alguma forma, da criatividade dos alunos no contexto escolar, tais como: atividades que possibilitem o aluno a produzir muitas ideias, que envolvam análise crítica, que estimule o aluno a suscitar questões, que levem o aluno a gerar várias hipóteses, que desenvolva no aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos que poderão acontecer no futuro.

Tabela 34 - Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola.

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	19	9,18
De acordo	54	26,09
Sem opinião definida	24	11,59
Não está de acordo	79	38,16
Está muito em desacordo	31	14,98
Total Geral	207	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 15 - *Respostas sobre o enunciado Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

O gráfico acima mostra os resultados referentes ao enunciado *Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola*. Podemos afirmar que 53,14% dos professores não concordam com essa crença e 35,27% dos professores concordam com a mesma, além de 11,59% estão sem opinião definida.

Começamos a discutir os resultados desse enunciado, tomando como base, as crenças que ainda continuam arraigadas no pensamento dos professores, quando associam a criatividade à área da arte, segundo Cropley (2005, 2006). Segundo a autora, geralmente, essas áreas (arte, literatura e educação física), frequentemente, são as disciplinas mais visualizadas como propiciadoras da criatividade no ambiente escolar pelos professores. Esses resultados são de uma pesquisa realizada com professores em Portugal sobre a criatividade, revelando que mais de 50% dos entrevistados associavam, principalmente, a arte ao desenvolvimento criativo do aluno.

No nosso caso, aconteceu o inverso, ou seja, mais de 50% dos professores discordou dessa crença, corroborando com o que afirma Vygotsky (2009), quando nos

aponta para o equívoco de se pensar a área da arte como a única ou, preferencialmente, ser responsável por desenvolver a criatividade dos estudantes.

Não negamos a importância de que as experiências que os alunos têm em atividades artísticas e culturais durante a formação escolar não possam vir a auxiliar no desenvolvimento da criatividade dos estudantes, no entanto, ela não consiste em uma área, que preferencialmente, desenvolve a criatividade dos estudantes, pois, as outras disciplinas, dependendo da metodologia utilizada, poderão também colaborar para tal desenvolvimento.

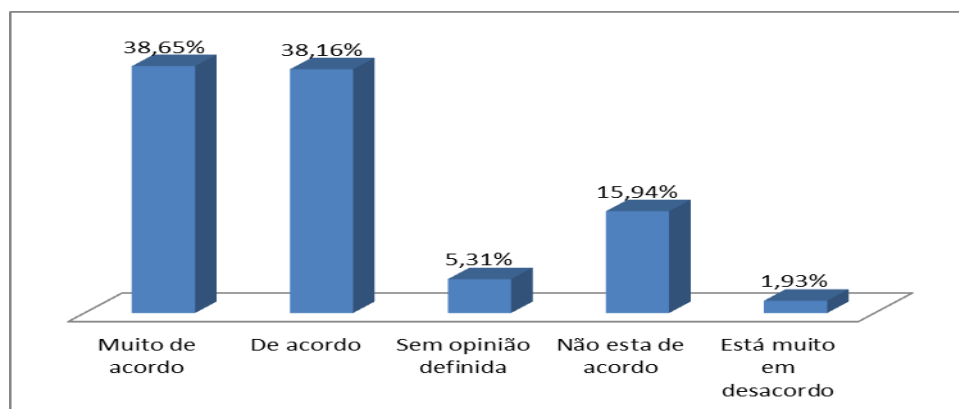
Em síntese, não é o componente curricular que, necessariamente, desenvolve essa condição no sujeito, mas, as experiências que ele vivenciará em sua formação, desmistificando assim, a crença de que os alunos desenvolvendo suas habilidades artísticas na escola, certamente, estarão desenvolvendo sua criatividade. Nesse sentido, os resultados de nossa pesquisa coadunaram-se com o que preconiza a teoria Histórico-Cultural da criatividade e contraria a maioria das pesquisas, inclusive, a realizada por Salas (2009).

Tabela 35 - Compreendo que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes condições que muitas vezes vão além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos.

Respostas dos professores	Quantidade	(%)
Muito de acordo	80	38,65
De acordo	79	38,16
Sem opinião definida	11	5,31
Não está de acordo	33	15,94
Está muito em desacordo	4	1,93
Total Geral	207	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Gráfico 16 - *Respostas sobre o enunciado Compreendo que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes condições que muitas vezes vão além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

É observado, através do Gráfico 21, referente ao enunciado *Compreendo que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes condições que muitas vezes vão além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos*, que 76,81% concordam com essa crença, podendo destacar que quase 40% dos professores estão muito de acordo. Destacando ainda, que nesse enunciado houve o menor percentual de opinião indefinida (5,31%) comparando aos demais enunciados.

Os resultados ora apresentados convergem com o que explicita Nakano (2009) e outros autores quando afirmam em suas investigações que um dos elementos propiciadores da criatividade dos alunos no contexto escolar é a possibilidade de uma diversificação de materiais e condições para o aluno aprender. Essas condições são indispensáveis para a aprendizagem criativa, principalmente, por propiciar o aluno a aprender sob várias formas.

De acordo com os resultados podemos constatar que ainda, a maioria dos professores acredita que o fato de a escola oferecer uma variedade de materiais e diferentes condições de aprendizagem desenvolve, necessariamente, a criatividade de todos os alunos. Não discordamos de que essas condições sejam importantes para tal desenvolvimento, entretanto, não devemos afirmar que todos os alunos, necessariamente, desenvolverão sua criatividade porque estão diante dessas condições, pois, as atividades sozinhas não garantem o desenvolvimento da criatividade dos alunos, precisando, principalmente, desses, ou seja, dos sentidos, dos interesses e das motivações que são gerados nessas atividades e diante de uma diversidade de materiais.

Vale ressaltar que esses sentidos, muitas vezes, são reflexos das suas crenças, e nesse caso, incluímos as crenças dos professores, especificamente nesse processo. Assim, compreendemos que os professores e alunos poderão mesmo diante de uma variedade de condições e de materiais na realização das aulas, favorecer menos que estimular a criatividade dos alunos.

Para melhor clarificar tais resultados elaboramos um quadro-síntese dos resultados obtidos pela análise descritiva dos enunciados destacados como pode ser ressaltado a seguir:

Figura 23 - Quadro sobre os resultados da análise descritiva dos enunciados.

RESULTADOS DA ANÁLISE DESCRITIVA DOS ENUNCIADOS	
E2 - <i>Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais.</i>	Mais de 50% concordando. Mais de 39% discordando.
E3 - <i>Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas já nascem com tal condição.</i>	Mais de 60% discordando.
E4 - <i>Considero que a criatividade, de alguma forma, geral algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento.</i>	Mais de 70% concordando.
E5 - <i>Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.</i>	Mais de 69% discordam.
E6 - <i>Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar.</i>	Mais de 57% concordam.
E8 - <i>Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.</i>	Mais de 43% concordam. Mais de 35% discordam. Mais de 21% estão sem opinião

	definida.
RESULTADOS DA ANÁLISE DESCRITIVA DOS ENUNCIADOS	
E10 - <i>Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo.</i>	Mais de 68% discordam.
E11 - <i>Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da criatividade do aluno.</i>	Mais de 70% discordam.
E12 - <i>Entendo que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno.</i>	Mais de 50% concordam. Mais de 40% discordam.
E13 - <i>Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, que por isso, compromete a criatividade do aluno.</i>	Mais de 66% discordam.
E14 - <i>Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, apenas quando oportunizam o aluno a questionar.</i>	44,66% concordam. 44,18% discordam.
E15 - <i>Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola.</i>	Mais de 35% concordam. Mais de 53% discordam.
E16 - <i>Compreendo que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes condições que muitas vezes vão além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos.</i>	Mais de 76% concordam.

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Percebemos nessa análise que a busca dos professores por caracterizarem determinadas atividades e características pessoais que estimulam ou inibam a criatividade ou pertençam aos alunos considerados criativos no contexto escolar, acabam por deixar à margem, o próprio sujeito e suas singularidades que são permeadas de crenças, que muitas vezes, não foram repensadas.

Finalizamos parcialmente esses resultados apresentando aspectos interessantes relacionados às respostas dos professores. Primeiramente, nos nossos resultados por meio da análise descritiva dos enunciados percebemos que alguns deles se opõem e outras se coadunam aos resultados alcançados pela maioria das pesquisas. Nesse caso, destacaremos, principalmente, as que divergiram dos resultados da maioria das pesquisas.

A primeira divergência se deu sobre a crença de que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas já nascem com tal condição. Na nossa pesquisa, essa crença não se configurou em ponto de concordância entre os professores, ou seja, a maioria discordou da mesma, contrariando os resultados da maioria das pesquisas evidenciada como destaca Giglio et al (2011) em citar essa crença como predominante entre os professores do ensino fundamental ao ensino médio.

Outro destaque remete-se às crenças de que a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento e de que ela se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas. No nosso caso, a maioria dos professores concordou com essa crença. Novamente, para a maioria das pesquisas, os professores acreditam que o aluno considerado criativo o é em todas as áreas do conhecimento e que ela se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas (FLEITH, 2007, 2008). Portanto, os resultados obtidos nessa pesquisa vão de encontro com os resultados das outras pesquisas.

Destacamos também que os resultados sobre a crença de que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares, e que por isso, compromete a criatividade dos alunos em sua aprendizagem, tivemos a maioria dos professores discordando dessa crença, quando na maioria dos resultados das pesquisas analisadas convergem para a concordância dessa crença (GIGLIO et al, 2011). Isto é, os resultados de nossa pesquisa, novamente vão à contramão dos resultados da maioria das pesquisas na área da criatividade.

A crença de que a arte, a literatura e a educação física são áreas, que preferencialmente, desenvolvem a criatividade do aluno na escola, embora pesquisas recentes de Salas (2009) evidencie que ainda é predominante essa crença entre os professores, sobretudo, em relação à área da arte, nossos resultados foram opostos, pois, a maioria dos professores, isto é, mais de 50% discordaram dessa crença.

Tivemos também outros resultados que se coadunaram com a maioria dos resultados de outras pesquisas contemporâneas e podemos ressaltar as características do aluno criativo. Nessa direção, destacamos que os professores ao concordarem com as características, exceto, a solidão, como específicas à criatividade do aluno, também concordaram que essas características se desenvolviam, independentemente, dos fatores sociais e culturais, como se ela pertencesse, exclusivamente, ao sujeito a-histórico e a-cultural.

Ainda tivemos resultados que se contradisseram, ou seja, ao mesmo tempo em que a maioria dos professores concordou com a criatividade gerar algo novo, em determinada área do conhecimento, o que para nós, aproxima-se de uma perspectiva da criatividade histórica e culturalmente, eles concordaram também com a criatividade não depender das influências dos fatores sociais e culturais, o que contradiz a premissa da criatividade sob a perspectiva Histórico-Cultural.

Apesar de termos resultados interessantes e que nos mostram, em alguns momentos, crenças docentes distintas acerca da definição da criatividade e de elementos que inibem e/ou favorecem a mesma, também encontramos crenças que consideram a criatividade como algo espontâneo que não depende dos fatores históricos e culturais e que as características consideradas específicas à criatividade do aluno em sua aprendizagem, necessariamente, está presente em todos os alunos.

6.1.1.1.3 Análise de Componentes Principais: o modelo de crenças sobre a criatividade dos professores investigados

A análise de componentes Principais é um método que tem por finalidade básica, representar um conjunto de variáveis através de um modelo (índice). É bastante útil quando os vetores de características têm muitas dimensões (no nosso caso são 16 dimensões que reduzimos para uma única dimensão), ou seja, queremos representar as

16 variáveis em uma única variável a partir de combinações lineares das variáveis originais.

Abaixo o índice estimado de acordo com a metodologia, correspondente a 17,19% da variabilidade total.

$$y_{\text{criatividade}} = -0,25x_1 - 0,23x_2 - 0,30x_3 - 0,19x_4 - 0,24x_5 - 0,23x_6 - 0,23x_7 - 0,35x_8 \\ - 0,33x_9 - 0,17x_{10} - 0,19x_{11} - 0,18x_{12} - 0,26x_{13} - 0,24x_{14} - 0,27x_{15} \\ - 0,25x_{16}$$

Em que:

x_i = resposta do enunciado i , para $i=1,2,...,16$.

É observado através do modelo estimado que todas as variáveis estão influenciando negativamente no índice das crenças dos professores sobre a criatividade, ou seja, quanto maior a resposta dos professores, menor o índice das crenças dos professores sobre a criatividade.

De acordo com os coeficientes apresentados, as variáveis que mais estão influenciando no índice de crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no PROEMI são: x_8 , x_9 , x_3 , x_{15} e x_{13} respectivamente, e os que menos influenciam são: x_{10} e x_{12} respectivamente.

Os resultados obtidos pela Análise de Componentes Principais podem ser resumidos com as seguintes variáveis que estão mais influenciando nas crenças dos professores investigados sobre a criatividade do estudante no PROEMI/RN:

Figura 24 - Quadro sobre os resultados da Análise de Componentes Principais.

ANÁLISE DE COMPONENTES PRINCIPAIS – AS VARIÁVEIS QUE MAIS INFLUENCIAM AS CRENÇAS DOS PROFESSORES INVESTIGADOS	
X8 - <i>Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.</i>	0,35
X9 - <i>Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares.</i>	0,33
X3 - <i>Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas já nascem com tal condição.</i>	0,30

X15 - <i>Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola.</i>	0,27
X13 - <i>Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, que por isso, compromete a criatividade do aluno.</i>	0,26

Ao identificar as variáveis que estão influenciando no índice do modelo das crenças sobre a criatividade dos professores que atuam no PROEMI, podemos afirmar que para a maioria dos professores investigados, a criatividade é compreendida como algo inerente ao ser humano e ele já nasce com ela, portanto, inata ao ser humano. Percebemos que essa visão está arraigada à compreensão da criatividade na perspectiva inatista.

Conforme a literatura contemporânea da criatividade, a visão de que ela é inata, de certa forma, já foi superada, mas não nas crenças de uma parte dos professores investigados, que continuam compreendendo-a como inata ao sujeito (AMARAL, 2011), (NAKANO, 2009) e (MARTÍNEZ, 2012). Trazendo essa crítica para os resultados de nosso estudo, compreendemos que essa visão ainda predomina no modelo de crenças dos professores investigados, mesmo diante de um Programa que visa inovar e desenvolver a criatividade dos alunos no contexto escolar como é o caso do PROEMI e que ao identificarmos através desse modelo poderemos pensar em estratégias formativas tanto na formação inicial quanto na formação do próprio Programa com vistas a oportunizar a esses professores, espaços para eles repensarem sobre elas.

Destacamos também que para os professores investigados, existem áreas do currículo escolar como a arte, a educação física e a literatura como áreas que desenvolvem, preferencialmente, a criatividade do aluno na escola. Essa visão também já foi superada em discussões trazidas por Vygotsky (2009) na perspectiva Histórico-Cultural, no entanto, na prática, continua predominando nas crenças dos professores citados. Para eles, essas áreas, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos, ficando as demais áreas à margem desse processo. Nesse caso, acreditam que tais disciplinas fomentam tal desenvolvimento como se as demais disciplinas não tivessem condições de desenvolvê-la também. Percebemos que essa crença é bastante

reducionista e colabora para super valorização dessas áreas em detrimento de outras no espaços escolar.

A crença de que a escola por ter como atividade essencial, o ensino dos conteúdos escolares, impede o desenvolvimento da criatividade implica na compreensão dela como um espaço pouco propício para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. Nesse caso, discordamos dessa crença, uma vez que, pensamos que a escola poderá se constituir em um espaço de tal desenvolvimento, quando oportuniza o aluno a produzir conhecimento, a questioná-lo, a ter uma maior liberdade de expressão e comunicação, justamente, a partir das discussões que têm como base, os conteúdos escolares.

Assim, a escola em si não é inibidora ou estimuladora da criatividade dos alunos, mas sim, ela se constitui em um espaço interdependente, por exemplo, das metodologias, das crenças dos professores e alunos, da relação com a gestão de forma mais democrática, dentre outros fatores que estão diretamente relacionados ao processo criativo no âmbito escolar pelos alunos, portanto, não é somente o espaço que confere a inibição ou estimulação da criatividade, mas um conjunto de fatores como os citados e outros que fazem parte concretamente do espaço escolar.

A autoconfiança e o alto grau de originalidade foram as principais características do aluno criativo para o modelo de crenças dos professores. Ao analisar tal característica, podemos afirmar que, realmente, ela consiste em uma das principais características do aluno criativo pela literatura, em geral, como proposto pelo modelo de Guilford – fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade (ALENCAR e FLEITH, 2003).

Finalizando os resultados ora apresentados ressaltamos que, apesar de os professores investigados estarem participando do PROEMI, refletimos que os mesmos continuam compreendendo a criatividade muito mais por suas crenças que por teorias relativas a essa temática.

Sendo assim, os professores e o próprio PROEMI necessita repensar em que perspectiva vem sendo trabalhada a criatividade, sobretudo, as crenças dos professores inseridos nesse contexto, pois, para uma escola criativa e inovadora, os professores também deverão estar sintonizados com as discussões contemporâneas sobre a criatividade e sobre o que se configura a criatividade no cenário atual.

Martínez (2012) nos informa que, geralmente, as formações a respeito do ensino criativo, da criatividade não vêm gerando impactos nas crenças dos professores, principalmente, por serem superficiais e descontextualizadas das realidades do trabalho docente, ou ainda, por preconizar, na maioria das vezes, perfis ou “receitas” pedagógicas de como desenvolver a criatividade dos estudantes.

6.1.1.1.4 Análise de Conteúdo para as perguntas abertas: caracterizando as principais atividades escolares que estimulam a criatividade dos alunos no contexto do PROEMI

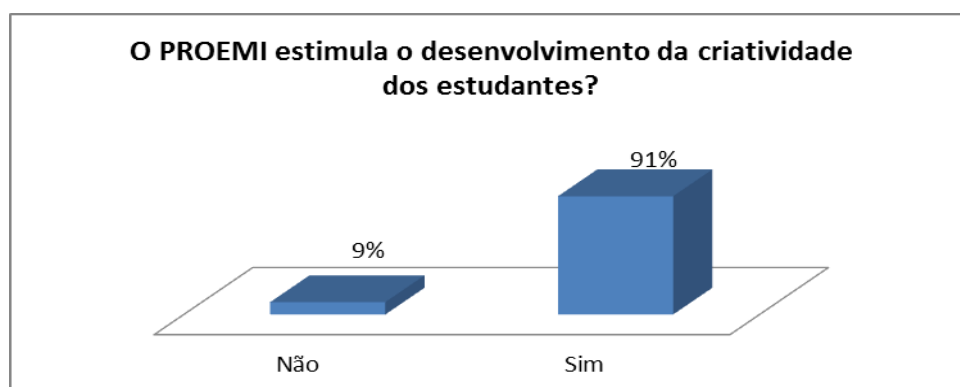
A análise dos resultados das perguntas semiestruturadas ou abertas nos permitiu categorizar as respostas em núcleos temáticos. Esses núcleos temáticos são resultados da análise de conteúdo realizada sobre as respostas dos professores, procurando não perder a essência das mesmas, mas de acordo com a pertinência das perguntas e a recorrência delas.

As perguntas abertas nos possibilitaram refletir, de forma mais ampla, o que os professores compreendiam como atividades inovadoras e favorecedoras da criatividade dos alunos. Essa compreensão nos oferece condições de relacionar as categorias de respostas às suas crenças. Dessa forma, esse questionário nos propiciou condições de analisarmos qualitativamente os resultados obtidos.

No nosso questionário elaboramos duas perguntas semiestruturadas: a primeira requeria do professor, sua opinião acerca do PROEMI, ou seja, se ele vinha inovando e favorecendo o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. Nessa pergunta, ainda objetivava-se que os professores justificassem a sua resposta. A segunda pergunta buscava saber quais práticas pedagógicas, a escola organizava para desenvolver a criatividade dos estudantes dentro do PROEMI nas escolas.

Em relação à primeira pergunta, quando perguntamos se o PROEMI vinha inovando a escola e estimulando a criatividade dos alunos, 91% dos professores responderam que sim, e apenas 9% disseram que não estimulava tal condição nos alunos e nem inovava a escola, conforme pode ser visualizado no gráfico abaixo.

Gráfico 17 - *Respostas dos professores sobre o PROEMI enquanto experiência inovadora e de desenvolvimento da criatividade dos estudantes.*



Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Assim, ao analisarmos exaustivamente as respostas conseguimos relacioná-las à quatro categorias estruturantes, a saber: *atividades extra sala de aula*, *projetos integradores*, *atividades diferenciadas e inovadoras* e *aulas dinâmicas* que possibilitam os alunos a pensarem e questionarem em sala de aula, que possibilitam uma maior permanência deles na escola e que levam em consideração os seus interesses em consonância com os conteúdos curriculares. Nesse caso, como foi requerido que os professores justificassem suas respostas, podemos visualizar na tabela 45, as categorias estruturantes e as suas frequência das respostas dos professores.

Tabela 36 – *Categorias estruturantes das respostas relativas às atividades do PROEMI citadas pelos professores como inovadoras e estimuladoras da criatividade dos estudantes.*

CATEGORIAS ESTRUTURANTES	Quantidade	(%)
<i>Atividades extra sala de aula</i>	50	15,53
<i>projetos integradores</i>	60	18,63
<i>atividades diferenciadas e inovadoras</i>	70	21,74
<i>Aulas dinâmicas</i>	130	40,37
<i>Não responderam</i>	12	3,73
Total das categorias de respostas	322	100

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Esses foram os núcleos temáticos que destacamos mediante as inúmeras respostas conferidas a referida pergunta, mais especificamente, (322 respostas). Esses núcleos temáticos representam, categoricamente, em nossa análise, as condições que as escolas, através do PROEMI, vêm estimulando a criatividade dos alunos em seus processos de aprendizagem e inovando as escolas.

Percebemos, que nesse caso, o PROEMI, de certa forma vem inovando e propiciando oportunidades de os alunos aprenderem de forma mais criativa através da implementação desses projetos, que muitas vezes, se configuram em atividades diferenciadas e inovadoras, sobretudo, as aulas que possibilitam os alunos a pensarem e questionarem ao aprenderem. Essas atividades são um ponto de partida para se desenvolver um ambiente criativo, embora não sejam as únicas responsáveis pela efetivação e êxito na busca pela inovação e pelo desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

Dito isso, compreendemos que tais atividades são importantes para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes na escola, mas, juntamente com elas, têm-se, principalmente, o sujeito que aprende (aluno) e o sujeito que ensina (professor) com suas histórias de vidas, o espaço escolar que é muito mais amplo que a aprendizagem na sala de aula, que implica no mínimo, em três direções (gestão, docência e discência).

Nesse caso, compreendemos que se faz necessária a relativização do espaço escolar, dos materiais e recursos pedagógicos e dos sentidos subjetivos gerados pelos sujeitos diante dos processos de ensino-aprendizagem, das características consideradas criativas tanto para o aluno quanto para as próprias atividades, o que necessariamente, significa dizer que as atividades, mesmo essas ditas diferenciadas e inovadoras podem estimular ou não a criatividade dos estudantes, ou seja, não são as atividades propriamente que estimulam os alunos e professores a criarem, mas sim, a reunião de todos esses elementos. No contexto escolar, vários elementos interatam nesse processo como podemos citar o que o professor e os alunos pensam sobre a criatividade, sobre como estimulá-la, sobre como usar os materiais e recursos pedagógicos e sobre as formas de se ensinar e aprender, dentre outros elementos.

O PROEMI ao possibilitar os alunos a vivenciarem experiências escolares diversificadas, integradoras, diferentes, pode contribuir para a inovação do ensino, mais

especificamente do ensino médio e para escola mais criativa, que por sua vez, requer também profissionais criativos:

Os resultados apontam para uma diversidade de condições e formas de aprendizagem escolar voltadas para o desenvolvimento da criatividade e da inovação das atividades educativas no ensino médio inovador. Conforme Nakano (2009), Martínez (2012), Amaral (2006, 2011) e Vygotsky (2009), em suas pesquisas sobre as atividades que favorecem a criatividade do aluno no contexto escolar, as atividades escolares deverão se diversificar para atender aos vários interesses dos alunos sem perder de vista os conteúdos curriculares pré-estabelecidos na cultura escolar. Para isso, a escola deverá se abrir para práticas, eventos, oficinas e intercâmbios importantes que dinamizem o espaço escolar, inovem e estimulem a condição criativa dos alunos e profissionais envolvidos.

Em se tratando das categorias estruturantes ou núcleos temáticos resultantes das respostas dos professores, podemos explicitar, primeiramente, as *aulas*. Nesse contexto, as aulas assumem outros princípios pedagógicos, dentre eles, a busca em transpor a memorização e a reprodução do conhecimento, práticas de leituras, de interpretação e de contextualização que permitam uma maior participação dos alunos no processo de aprendizagem, que possibilitem eles a resolver problemas diante dos conteúdos curriculares, aulas de campo e/ou passeio, que levem em consideração também os interesses dos alunos, que utilizem as novas tecnologias da informação e comunicação, que estejam baseadas na Pedagogia de Projetos e que permitam os alunos a pensarem e questionarem em sala de aula e que gerem novos desafios ao aluno.

As características das aulas apresentadas pelos professores como resultados da pesquisa correspondem a maioria das práticas consideradas como favorecedoras citadas anteriormente em pesquisas realizadas por Alencar e Fleith (2003), Figueroa (2009), Salas (2009), Nakano (2009), Martínez (2012), dentre outros pesquisadores.

No tocante às *atividades diversificadas e inovadoras*, percebemos que as próprias adjetivações às aulas, somando-se a elas, as práticas em laboratórios, a organização curricular diversificada e uma melhor articulação entre a teoria e a prática traduzem-se em atividades e posturas docentes que diferenciam-se das práticas tradicionais, não que essas não tenham algum valor para estimular essa condição nos alunos, mas que, geralmente, inibem mais que estimulam o aluno a pensar e questionar sobre o que está se conhecendo. Contudo, pensamos que essas atividades são

pertinentes, quando trabalhadas de forma integrada e que levam em consideração as necessidades, desejos e estão articuladas às realidades dos alunos.

As *práticas em laboratórios* e os *projetos integradores* também se constituíram como algumas das principais atividades que o PROEMI vem desenvolvendo para estimular a criatividade dos estudantes. Essas práticas e os projetos integradores têm como princípio norteador a articulação e o envolvimento de várias áreas do conhecimento curricular e a articulação teoria/prática.

A interdisciplinaridade e a articulação teoria/prática são de suma importância para envolver o aluno no processo de aprendizagem porque o possibilita compreender a integração e importância das várias áreas curriculares, bem como, sua integração na formação escolar e tem como principais pressupostos a motivação, o envolvimento dos alunos, e, conseqüentemente, visam a superação de uma educação fragmentada e pautada somente na memorização dos conteúdos escolares para uma escola mais criativa e inovadora.

No que diz respeito às respostas contrárias, isto é, sobre o PROEMI não estar inovando a escola e não estimulando, necessariamente, a criatividade dos estudantes, elas merecem nossa atenção, principalmente, pelas justificativas dessa negação. Para tanto, pudemos categorizá-las em quatro categorias estruturantes:

Tabela 37 – *Categorias estruturantes das respostas relativas às atividades do PROEMI enquanto experiência que não está inovando e nem estimulando a criatividade dos estudantes.*

CATEGORIAS ESTRUTURANTES	Quantidade	(%)
<i>Falta de recursos financeiros</i>	14	28,57
<i>Infraestrutura inadequada</i>	11	22,45
<i>Desconhecimento do PROEMI</i>	10	20,41
<i>Os projetos não são postos em prática</i>	09	18,37
<i>Não responderam</i>	05	10,20
Total das categorias de resposta	49	100

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

Podemos afirmar que as justificativas delimitaram-se em: *falta de recursos financeiros; falta de infraestrutura adequada; o desconhecimento do referido Programa e os projetos que não são postos em prática*, contabilizando 49 variáveis de respostas.

As escolas que aderiram ao Programa dispõem de recursos financeiros específicos para execução dos projetos na escola e para mobiliá-la, e, curiosamente, mais de 50% justificaram que o PROEMI não inovava a escola devido à gestão não disponibilizar de recursos financeiros. De certa forma, essas justificativas deverão ser relativizadas, pois, como algumas escolas estão no Programa há apenas um ano, a burocracia do trâmite na aquisição de bens e materiais de consumo possam ter inviabilizado uma maior efetivação do Programa.

Também consideramos importante afirmar que a disposição de uma infraestrutura adequada e os recursos financeiros por si sós, não são determinantes unicamente na efetivação exitosa de um Programa como esse, assim como, não garantem que os alunos venham a ser estimulados a aprender de forma criativa. A condição de aprender de forma criativa, implica, irmos além dos recursos financeiros, embora, dependamos, em parte, desses recursos financeiros para inovar a escola:

Refletimos que ainda existem professores que atrelam, necessariamente, o desenvolvimento de uma escola criativa somente aos recursos financeiros, bem como, justificam a inviabilidade de suas participações no Programa pela exposição desses motivos.

Nas escolas que aderem ao PROEMI, todos os professores devem participar diretamente desse processo, mas pudemos perceber que alguns professores, ainda não participam diretamente nesse. Essa não participação para alguns deles pode implicar na falta de clareza no tocante às orientações que podem ser falhas, conforme pudemos analisar em algumas das respostas desses profissionais, mesmo tendo um percentual menor. As principais justificativas para a não participação foram: “o programa não atinge a todos”, “eu não sei do que trata o programa”, ou ainda, “a gestão não incentiva a participação de todos os professores”, dentre outras justificativas.

Diante do exposto, os resultados em relação à primeira pergunta nos permitem afirmar que as aulas e as atividades diferenciadas e inovadoras se configuram como as principais ações que a escola vem se inovando e propiciando o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. Em contrapartida, a falta de recursos financeiros e de uma

infraestrutura adequada foram os principais entraves para que esse Programa inove e estimule a criatividade dos estudantes em seu contexto de aprendizagem.

Faz-se necessário que a escola juntamente com a Secretaria Estadual de Educação (comitê responsável pelo Programa) clarifique ainda mais as informações acerca do mesmo e que organize estratégias de comunicação e socialização que envolvam os demais professores.

Refletimos que, em geral, o Programa é relativamente novo, e muitas informações e práticas ainda venham se consolidar no universo das escolas participantes e que possibilite os professores acreditarem mais no PROEMI como uma proposta de inovação do ensino médio brasileiro atual, posto que, mesmo em menor proporção, ainda existem professores que desconhecem o que significa PROOEM e que não expressam a vontade de participar dele, mesmo sendo uma condição para àquelas escolas que aderiram a ele.

Portanto, os professores, gestores e coordenadores deverão estar consoantes ao Programa e que discutam entre si e com os alunos, as melhores condições de se estimular a criatividade deles e de inovar a escola. Não serão apenas recursos financeiros ou infraestrutura adequada, ou ainda, a presença de um Programa dessa natureza que fará com que a escola inove suas atividades. Deveremos, sobretudo, pensar nas crenças dos professores envolvidos nesse processo a respeito da criatividade e de como desenvolvê-la, ou seja, não somente convencê-los a participarem, mas saberem o que eles pensam sobre a criatividade, em como desenvolvê-la nesse contexto.

Quanto à segunda pergunta que buscava identificar as práticas pedagógicas organizadas pela escola no intuito de desenvolver a criatividade dos estudantes dentro do PROEMI, segundo os professores investigados, encontramos 628 variáveis de respostas. Ao categorizá-las, conseguimos sintetizá-las em 6 categorias estruturantes como podem ser observadas na tabela a seguir:

Tabela 38 – *Respostas dos professores sobre as práticas pedagógicas criativas que a escola vem desenvolvendo dentro do PROEMI.*

CATEGORIAS ESTRUTURANTES	Quantidade	(%)
<i>Oficinas</i>	198	31,53
<i>Aulas</i>	150	23,88
<i>Iniciação científica</i>	85	13,53
<i>Eventos artístico-culturais</i>	90	14,33
<i>Projetos</i>	95	15,13
<i>Planejamento pedagógico sistemático</i>	10	15,92
TOTAL	628	100

Fonte: Levantamento de dados primários, março/2013.

As *oficinas* se traduziram na maior recorrência de respostas pelos professores como uma das práticas que mais estimulam a criatividade dos estudantes. Nessas oficinas, foram destacadas experiências pedagógicas em teatro, música, literatura, dança, xadrez, jogos matemáticos, produções de jornais, portfólios, painéis. Algumas justificativas pela afirmação das oficinas se deram, principalmente, pela integração entre as várias áreas curriculares, pela condição de os alunos participarem diretamente nas produções nelas, desenvolvidas, sobretudo, pela maior liberdade de expressão e articulação entre a teoria e a prática, de acordo com os professores investigados.

Percebemos um destaque para à área da Arte nessas oficinas. Esse destaque é até comum entre os professores em geral, quando pesquisas revelam que ainda existe uma associação latente entre a criatividade e à Arte, segundo pesquisa realizada por Salas (2010). Não estamos afirmando que essa relação não exista; porém, devemos ter o cuidado para não restringirmos o desenvolvimento da criatividade às atividades artísticas e excluirmos desse processo as demais disciplinas do currículo escolar.

Coadunamos, principalmente, com o que afirma Vygotsky (2009) com relação à aprendizagem criativa ser uma responsabilidade de todos os professores, ou seja, ser

uma postura de todos os professores, e não somente, os professores de Arte ou de determinada disciplina ou área do currículo escolar.

As *aulas* novamente foram citadas como práticas que vêm estimulando a criatividade dos alunos, entretanto, não são quaisquer aulas, uma vez que, para tal desenvolvimento, os professores adjetivaram essas aulas, a partir dos seguintes princípios pedagógicos: transpor os muros da escola e integrar-se com outras escolas através de intercâmbios e interações e sob o enfoque interdisciplinar.

Aulas que utilizem recursos midiáticos diversos, que enfoquem a interdisciplinaridade, que articulassem os conteúdos curriculares às realidades e necessidades dos alunos. Destacamos esse último adjetivo referente à articulação das realidades e necessidades dos alunos aos conteúdos curriculares e vice-versa, principalmente, por compreendermos que uma escola inovadora e criativa implica também na participação direta dos sujeitos e suas necessidades, nessa perspectiva são melhores ajustadas a esse contexto.

As referidas aulas, segundos os professores devem ser mais reflexivas, isto é, que propiciem os alunos a pensarem, a questionarem o conhecimento ensinado, que aprendam sobre temas diversos, que estimulem os alunos a aprenderem, que essa aprendizagem se baseie na resolução de problemas e que preparem os alunos para lidarem com a configuração do novo ENEM.

Essas foram as principais qualidades das aulas que podem estimular os alunos a desenvolverem sua criatividade enquanto aprendem para os professores citados. Nesse contexto, as aulas deverão incitar no aluno, a curiosidade, a motivação para conhecer o desconhecido, bem como, propiciar condições de ele criar, a partir de uma atmosfera criativa.

Essas características postuladas pelos professores em relação às aulas que estimulam a criatividade dos alunos na escola são pertinentes ao contexto de uma educação criativa, porém, um fator que nos chamou a atenção foi a relação da criatividade à *iniciação científica*. Geralmente, essa relação é pouco concebida, principalmente, pela crença de que a ciência não se articula com a criatividade (VYGOTSKY, 2009), ou seja, dicotomiza-se a relação entre a criatividade e a ciência, mas nos nossos resultados, essa dicotomia não emergiu, o que se configura um avanço em relação a essa articulação.

Nesse contexto, a categoria citada compreendeu a formação de grupos de pesquisas ou de estudos na própria escola, como também a participação em projetos e eventos científicos, na criação de artigos científicos, na participação em mini-cursos, seminários, palestras, experimentos científicos e debates.

Podemos compreender, nesse sentido, que as atividades consideradas científicas podem contribuir para a inovação educativa e estimular a criatividade dos estudantes dentro do PROEMI. Essa relação é bastante acentuada por Llantada (1986), Vygotsky (2009), dentre outros autores.

Essa relação é bastante interessante porque como nos informou Alencar (1999), geralmente, ela não é tão clara ainda, para alguns professores, como se a criatividade se opusesse ao conhecimento científico e surgisse do vácuo, o que implica, muitas vezes crer que a escola e suas atividades curriculares não se constituem em espaços que fomentem tal desenvolvimento, justamente, pela prioridade desses conteúdos. Vygotsky (2009) nos faz refletir que a criatividade, assim como a ciência, somente existem pelas suas relações com os objetos das realidades e mediadas e expressas pelos sujeitos históricos e concretos.

Com relação aos *eventos artístico-culturais*, podemos compreender, de uma forma geral, que dada a crença em que a área da Arte é uma área privilegiada para desenvolver a criatividade do aluno na escola, percebemos que essa categoria foi bastante citada. Na verdade, entendemos que por esses eventos oportunizarem uma maior e diversificada expressão de comunicação humana entre os sujeitos, eles tenham sido tão relacionados às práticas que desenvolvem a criatividade do alunado no contexto de sua aprendizagem escolar.

De uma maneira geral, os eventos concentrados na área da Arte (dança, teatro, música) apresentaram uma supremacia enquanto potencializadora da criatividade dos estudantes na escola nesses eventos. Como já citamos, é interessante que os professores busquem cada vez mais as atividades artísticas, porém, não despregadas de relações com as outras áreas do currículo escolar.

Os *projetos* também foram bastante citados e englobam iniciativas como “Rádio Escolar”, alguns eventos internos e externos que acontecem nas escolas ou fora delas, segundo alguns professores. Essas iniciativas são extremamente importantes para integrarem os profissionais e alunos, bem como, a escola a outros segmentos sociais,

inclusive, a própria comunidade escolar, além das produções artísticas e científicas realizadas ao longo dos mesmos.

Os projetos, geralmente, envolvem muitos professores e demais profissionais na escola. Apreendemos que esses projetos podem integrar mais os supracitados profissionais. Entretanto, essa aproximação deverá se configurar por um processo mais flexível, mais democrático, com maior liberdade de expressão, e não apenas por uma justaposição.

Em relação ao *planejamento pedagógico sistemático*, podemos incluir o planejamento coletivo, o acompanhamento pedagógico e as reuniões como atividades consideradas estimuladoras da criatividade dos alunos. A esse respeito, os resultados postulados por Martínez (2002) em que o espaço escolar deverá fomentar discussões sistematizadas a respeito da criatividade no sentido de fundamentar os seus profissionais, inclusive, discutir e repensar as crenças que esses profissionais têm em relação a essa temática corroboram com as necessidades apresentadas pelos professores, principalmente, pela importância que eles conferiram à sistematização do planejamento como uma das práticas que podem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Inclusive, esse espaço de discussões e reflexões podem tanto oportunizá-los a pensarem e repensarem suas crenças a respeito da criatividade quanto podem contribuir para uma formação mais aprofundada e contínua sobre a referida temática. Nesse caso, concordamos com a autora em relação a necessidade de uma formação continuada e em serviço para os professores na perspectiva do ensino criativo.

O PROEMI precisa além de estimulá-los a criar e inovar em suas práticas pedagógicas fomentar discussões nessa perspectiva de ensino para que eles não trabalhem apenas com base em seus conhecimentos a respeito da referida temática, mas que possam refletir sobre os mesmos e, sobretudo, repensem-nos no intuito de modificá-los e ampliá-los, quando necessários e que sejam orientados por teorias científicas que correspondam a tal temática.

Vale salientar que, embora tenha sido em menor proporção, alguns professores, ou seja, 23 professores do universo de 207 pesquisados responderam que desconhecem práticas pedagógicas criativas realizadas na escola, como também, a inovação da escola. Essa questão é importante ressaltarmos, pois, o PROEMI foi inserido no contexto escolar do ensino médio para inovar toda a escola e como não é o nosso objetivo

analisar o Programa e avaliarmos sua inserção nesses contextos, não nos cabe aqui aprofundarmos sobre os “porquês” de isso vir acontecendo.

O que podemos afirmar é que a maioria dos professores entende que o PROEMI vem inovando os espaços educativos, e que limitações sempre acontecerão, principalmente, quando se tratam de várias gestões e realidades, que não necessariamente, percorrem os mesmos trajetos e seguem as orientações da mesma forma.

Com esses resultados visualizamos que os professores que atuam no PROEMI no contexto de nossa pesquisa evidenciaram conjunto das ações selecionadas pelos professores a respeito da inovação e criatividade no espaço escolar as relações entre as dimensões (tecnologia, cultura, ciência e trabalho), o que confere a integração dessas dimensões e uma educação pensada para uma formação integral a qual a criatividade tem espaço nesse processo educativo.

Os resultados ora apresentados nos levam a repensar as estratégias político-pedagógicas e administrativas no que se refere à implementação de uma escola mais criativa. Uma escola com esse objetivo exige inúmeros fatores que se interligam, dentre eles, formação continuada voltada para as discussões sobre a criatividade tanto na formação quanto na própria escola onde os professores atuam, a inovação educativa através de práticas e usos de recursos e materiais pedagógicos diversificados, como também, o envolvimento de todos os profissionais da escola.

Afirmamos que o PROEMI, nesse contexto, representa um ponto de partida para que a escola consiga mudar sua cultura organizacional, mas, esse processo não é simples e rápido. O PROEMI na maior parte do país tem apenas três anos e precisa ser amadurecido através de trocas de experiências entre as várias escolas em todo o país. Despontar para um ensino criativo requer muito mais que a inserção de um Programa dessa natureza, ainda que ele se configure um espaço altamente interessante para começarmos a implantar tal ensino.

De um modo geral, as respostas dos professores referentes às atividades que consideram favorecedoras do desenvolvimento da criatividade dos estudantes em seu contexto de aprendizagem coadunam-se com as atividades evidenciadas em várias pesquisas como a de Giglio et al. (2011), ainda que saibamos que as práticas por si só não asseguram tal estímulo e desenvolvimento. O professor, o gestor e o aluno nesse

caso, são peças-chave para que o ensino a partir do PROEMI possa vir a se configurar de forma mais criativo e inovador.

Nessa análise, compreendemos que a maioria das experiências criativas na escola, dentro do PROEMI são relativas às atividades pedagógicas. Embora, saibamos da importância dessas, percebemos que, nesse caso, os alunos (sujeitos da aprendizagem) não são tão levados em consideração, como se as atividades por si sós, resolvessem a questão da criatividade na escola.

Para a teoria Histórico-Cultural, essas atividades não existem e nem têm sentido de gerar aprendizagem, descoladas dos alunos que são sujeitos históricos e concretos. Caso esses sujeitos não se sintam motivados, partícipes desse processo, provavelmente, tais atividades não sejam capazes de estimulá-los a tal ponto de desenvolverem sua criatividade.

Finalizando as discussões sobre os resultados apresentados podemos sintetizá-los da seguinte maneira: primeiramente, as análises ora realizadas nos permitiram uma visão interessante no que diz respeito à necessidade de complementaridade entre elas, pois, em todas as três análises (média e desvio padrão, análise de itens e a análise de componentes principais) tivemos resultados que se assemelharam e resultados divergentes, mostrando certas contradições entre as crenças dos professores investigados, de acordo com tais análises.

Como podemos ressaltar, na análise da média e do desvio padrão, a definição de criatividade, em média, resultou na compreensão dela como pertencente ao sujeito que cria, que de alguma forma, gerar algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento. Na análise de itens, eles, realmente concordaram com essa crença, mas concordaram também em que ela se desenvolvia, independentemente dos fatores sociais e culturais.

Nesse caso, encontramos logo, uma contradição entre essas duas definições, pois, em todos os enunciados que a colocavam como sendo inerente ao ser humano havia discordâncias, entretanto, concordavam com esse enunciado que afirma que a criatividade não se desenvolve mediante as influências do contexto cultural e social. Na análise de componentes principais, isto é, na definição do modelo de crenças dos professores investigados, tivemos a criatividade como inerente ao ser humano e que já nascemos com ela como a crença predominante em termos de definição da criatividade, corroborando com perspectiva inatista da criatividade.

No que se referem às características dos alunos criativos, na análise da média e do desvio padrão, todas as cinco características contidas no questionário foram consideradas específicas aos alunos criativos, exceto a solidão. Já, na análise de itens, pudemos perceber com mais minúcia que a autoconfiança, a independência de pensamento e o alto grau de originalidade foram às características que os professores concordaram como específicas ao aluno criativo. E na análise de componentes principais, a autoconfiança e a originalidade foram predominantes em termos de características do aluno criativo segundo as respostas dos professores analisados.

Quanto aos elementos inibidores, na análise da média e do desvio padrão, o erro quando considerado parte da aprendizagem do aluno não impedir no desenvolvimento da criatividade do aluno, tanto nas referidas análises quanto na análise de itens se configurou como ponto de discordância entre os professores.

Contudo, cabe ressaltar que na análise de itens, mais precisamente, identificamos que os professores discordaram de que a escola que tem como atividade essencial, o ensino dos conteúdos escolares, se constituir em um elemento que impede o desenvolvimento da criatividade do aluno em seu contexto de aprendizagem, o que não conseguimos observar tal discordância, na análise da média e do desvio padrão.

Quanto aos elementos estimuladores da criatividade, na análise da média e do desvio padrão, observamos que a crença de que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes condições que muitas vezes vão além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos foi ponto de concordância entre os professores se configurou no elemento considerado mais estimulador da criatividade dos alunos na escola. Esse mesmo resultado pode ser visualizado na análise de itens. Percebemos que ao longo das discussões dos resultados, as análises realizadas se se complementaram e nos propiciaram um aprofundamento nessas análises.

A análise de conteúdo nos mostrou claramente, que as atividades elencadas como estimuladoras da criatividade e que ajudam a inovar as escolas e o ensino médio por meio do PROEMI são pertinentes e podem, dependendo das orientações pedagógicas estimularem ou não estimularem o desenvolvimento da criatividade dos alunos no contexto de sua aprendizagem.

Essa análise mostrou também que os professores, apesar de identificarem as atividades escolares mais criativas, no entanto, em suas crenças existe uma predominância da ideia de universalização dessas características e elementos como se

todos os alunos desenvolvessem a criatividade devido à vivência de tais práticas, o que para nós, essas atividades não devem ser consideradas fomentadoras ou não da criatividade, sem as devidas relações com os alunos e professores, isto é, as suas crenças em relação à criatividade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que o marco das discussões sistemáticas a respeito da criatividade começou a partir da década de 1950 com J. P. Guilford (1959) nos USA. Isso não implica afirmar que antes dessa década não existiam discussões referentes ao tema. Como pudemos visualizar ao longo da tese, a criatividade já vinha sendo discutida, desde Platão, apesar de ter sido no século XX que essas discussões tornaram-se mais latentes e encaminharam-se para a segmentação de objetos de estudos diversos da própria criatividade como (produto, processo, inteligência humana, fatores ambientais e subjetividade).

Durante todo esse processo de discussões acerca da supracitada temática, percebemos que ela foi conceituada de várias formas. Para as teorias clássicas (cognitivista, inatista) a criatividade consiste em uma capacidade humana, porém, estava atrelada de forma restrita à cognição, cujo pressuposto consistia em crer que alguns indivíduos já nasceriam com essa capacidade, tendo os fatores externos aos próprios indivíduos, poucas influências no desenvolvimento da criatividade. No entanto, conforme novas descobertas acerca de sua natureza, começaram a recair críticas a respeito das duas perspectivas teóricas, justamente, pela redução de tal potencialidade aos fatores cognitivos e a redução aos fatores biológicos.

Contrapondo-se a essas duas visões, mas não negando a relação da criatividade com a cognição e os fatores biológicos, emergiu a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Para essa perspectiva, a criatividade não seria uma capacidade inerente ao ser humano, como também, o seu desenvolvimento não se daria apenas pelas dimensões cognitivas e biológicas. Para essa perspectiva, ela se constitui em uma condição humana que, além de estar atrelada aos fatores biológicos, relaciona-se, principalmente, aos fatores históricos e culturais. Como toda condição humana, ela desenvolve-se mediante as relações sociais e, nessas relações, a subjetividade individual do sujeito não está separada ou à margem desse processo, como estavam nas duas perspectivas teóricas clássicas citadas.

Seguindo a perspectiva teórica postulada por Vygotsky, embora divergente em alguns preceitos, temos as perspectivas sistêmicas da criatividade (Teoria do Investimento em Criatividade de Lubart e Sternberg; o Modelo Componencial de Criatividade de Amabile e a Perspectiva Sistêmica de Csikzentimihaliy). Para essas

teorias, a criatividade é inerente ao sujeito e é diretamente influenciada pelos fatores ambientais, o que, de certa forma, era negligenciado nas perspectivas clássicas da criatividade.

Contudo, essas teorias buscam firmar perfis (características do sujeito criativo e de ambientes criativos), ou seja, buscam organizar perfis e situações universais, no sentido de caracterizá-los como estimulantes e/ou desestimulantes da criatividade, desconsiderando, em parte, a contextualização histórica e cultural e a subjetividade do sujeito no processo criativo. Além do que, para que os sujeitos possam ser considerados criativos, geralmente, deverão passar por um crivo de especialistas em determinada área para confirmar tal capacidade. Na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, qualquer mudança que ocorra e gere algo diferente do comum pode ser considerado como expressão criativa, sem necessariamente, passar pelo crivo de especialistas.

Na atualidade, temos a teoria da Subjetividade (GONZALÉS REY e MARTÍNEZ, 1998) cujos pressupostos sobre a criatividade baseiam-se na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky. Apesar de se fundamentar nas discussões de Vygotsky, essa teoria transcende dela no tocante à discussão acerca dos comportamentos subjetivos individuais dos sujeitos na expressão criativa e afirma que tão importante quanto definir as características do sujeito ou do processo criativo é buscar compreender como esses sujeitos lidam com esse processo, ou seja, que sentidos subjetivos são mais comuns na expressão criativa.

Assim, temos uma polissemia conceitual acerca da criatividade, ao que se pode acrescentar, no âmbito geral das discussões acadêmicas e científicas, a incidência de avanços, principalmente, no que diz respeito à integração de vários fatores que acabam influenciando e sendo influenciados no processo criativo humano.

Não obstante esses outros olhares epistemológicos promoverem revisão no paradigma conceitual sobre a criatividade no cenário das escolas, geralmente, os professores ainda compreendem a criatividade muito mais por meio de crenças diversas que pelo aporte das teorias científicas.

Em inúmeras práticas pedagógicas, verifica-se a perpetuação da teoria da criatividade como fenômeno inato. A consequência disto é a ocorrência, não rara, de práticas docentes cujo enfoque desatrela a atuação do educador do necessário estímulo com materiais e condições diversas nos processos de ensino-aprendizagem. Como afirma Nakano (2009), na escola, o enfoque que predomina a respeito da criatividade

nas crenças dos professores, é o enfoque tradicional, e, em contrapartida, o que menos predomina é o Histórico-Cultural.

Em consonância com as discussões a respeito da criatividade, no contexto da escola, buscamos articulá-la às discussões sobre as crenças dos professores como elemento de sua profissionalização, de sua construção profissional.

As crenças, assim como a criatividade, também apresentam uma polissemia conceitual, ou seja, existem vários conceitos mediante as diversas teorias que as estudam. Em nossa tese, optamos por compreendê-las na perspectiva sistêmica, contextual e histórica conforme Barcelos (2003).

As crenças, como pudemos refletir, geralmente são negligenciadas na formação e nas discussões em torno do conhecimento profissional do professor. Entendemos que identificar e caracterizá-las nos possibilita compreender o que os professores pensam sobre tal temática.

Ao compreendê-las, podemos discutir estratégias que possibilitem tanto reflexões dos docentes sobre as crenças, nesse caso, no âmbito pedagógico e profissional, quanto uma aproximação com a temática da criatividade, e, assim, levá-los a reconhecer o papel e o poder de influência que elas têm sobre suas rotinas profissionais, sobretudo, que possam repensar e discutir com mais propriedade a criatividade no contexto da aprendizagem escolar.

Sabemos que as crenças são inevitáveis para qualquer ser humano e em qualquer contexto, mas permanecer nelas, sem uma devida reflexão, pode ser um equívoco epistemológico. A postura de cristalização das crenças converter-se-á em prejuízos quando o que se petrifica são posturas do fazer docente, justamente porque se atribui aos profissionais da educação as habilidades de organizar e sistematizar o conhecimento. Em razão disto, não há exagero em afirmar que a não revisão dos paradigmas conceituais promoverão uma dada desprofissionalização, em agravo ao que a sociedade espera daqueles profissionais, ou seja, que tenham domínio teórico-prático do que estão realizando e das teorias pedagógicas que fundamentam suas ações.

Portanto, discutir as crenças docentes no contexto da criatividade implica reconhecer que os professores lidam com essa condição humana, predominantemente, pelo seu sistema de crenças em seu contexto profissional, faltando-lhes, ainda, fundamentação teórica acerca da temática e que precisam repensar sobre elas no intuito

de refletir teoricamente sobre o que é criatividade e das possibilidades de desenvolvê-la ou de inibi-la no aluno em seu percurso na aprendizagem escolar.

Contextualizamos as crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes na escola dentro do Programa Ensino Médio Inovador -PROEMI que tem o objetivo de inovar o ensino médio brasileiro e de estimular a criatividade dos educadores e dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem, na atualidade.

Sabemos que o panorama do ensino médio contemporâneo, apesar das políticas de universalização do acesso à educação básica e da escolarização, muito embora tenham aumentado nos últimos anos, passa por turbulências em relação às altas taxas de evasão dos jovens, principalmente, entre a faixa etária de 15 a 19 anos.

A pouca atratividade do currículo escolar, geralmente, promove a desarticulação com as necessidades e interesses dos alunos, ou, pelo menos, não vincula essas necessidades. A desarticulação do currículo provém, em grande parte, das múltiplas identidades do ensino médio, ou como afirma Ramalho (2012) da sua “identidade vacilante”, ao desconectar os conteúdos escolares dos conteúdos que transcendem a escola.

O currículo do ensino médio, conseqüentemente, assume várias identidades, isto é, ora o currículo visa à preparação para o campo profissional, ora para o ingresso nas universidades, preparando, exclusivamente para os exames vestibulares; há ainda a perspectiva de preparar, de forma integrada, tanto para o ensino profissional, quanto para o ensino propedêutico, mesmo que, ainda, essa integração não se configure da forma desejada como explicitam os Projetos de cursos e os PPPs.

Nesse contexto, surgem políticas públicas governamentais, relativas à educação básica, mais precisamente, ao ensino médio, cuja meta é mudar essa realidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (2011), por exemplo, afirmam que o currículo do ensino médio deve se organizar a partir de ofertas de tempos e espaços específicos para estudos, bem como, atividades que ofereçam itinerários formativos opcionais e diversos, com o intuito de responder a heterogeneidade de desafios como a pluralidade de condições, os interesses dos alunos, a fase de desenvolvimento dos jovens, a cultura juvenil articulada aos saberes culturais, científicos e tecnológicos.

Os objetivos das referidas diretrizes curriculares, de certa forma, vêm lançando iniciativas importantes na busca pela inovação educativa no ensino médio. Uma dessas

iniciativas consiste no Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI – proposto pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – vinculado à Secretaria de Educação Básica – SEB.

O citado Programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – e tem o objetivo de inovar o ensino médio brasileiro, embora, ainda, na condição de programa, mas, esperamos que, num futuro bem próximo, ele venha a se constituir em uma política de governo.

A missão do PROEMI resulta, basicamente, em oportunizar os jovens entre 15 e 17 anos um ensino médio de qualidade, atrativo, dinâmico, articulado com as novas demandas sociais, e, principalmente, que possibilite o desenvolvimento da criatividade e da inovação por meio de um currículo flexível e de uma gestão mais democrática e participativa em que os alunos, não somente tenham seus interesses como parte da sua formação e articulados com as demandas da escola, mas também possam se sentir partícipes desse processo.

Nesse contexto, o nosso estudo foi desenvolvido com professores que atuam no ensino médio dentro do PROEMI. Esse Programa, por se tratar de uma iniciativa organizada e que está se desenvolvendo em escolas públicas de todo o país, com o fito de inovar e estimular a criatividade na escola foi um dos principais elementos motivadores para essa investigação.

Assim, ao contextualizarmos as crenças dos professores como um dos elementos de sua profissionalização, tendo a criatividade como conteúdo dessas crenças e o ensino médio inovador como contexto de nossa pesquisa podemos afirmar que os objetivos propostos foram alcançados.

Iniciamos percorrendo do objetivo em que consistia a elaboração de um questionário normativo das crenças docentes sobre a criatividade. Esse objetivo foi discutido e construído durante toda a tese cuja configuração resultou em quatro momentos: PRIMEIRAMENTE, a partir de uma revisão de literatura; em um SEGUNDO momento, ele passou por processos avaliativos quanto ao seu conteúdo e forma. TERCEIRO, ele foi testado inicialmente e validado os enunciados por meio da análise estatística de consistência interna e de correlação de *Cronbach*, para, posteriormente, isto é, QUARTO, aplicá-lo, em definitivo. Mesmo diante de todo esse processo, pensamos que esse instrumento possa ser aprimorado ao ser replicado em outros contextos.

Quanto ao processo de construção, tivemos o auxílio do orientador e de especialistas nas áreas da criatividade, da metodologia científica e da língua portuguesa, além de discussões com um grupo de professores que atuam no ensino médio para a verificação da coerência, pertinência e clareza desse instrumento de pesquisa. Quanto ao processo de validação, utilizamos um pré-teste com uma amostra da população investigada e, logo em seguida, fizemos uma análise de consistência interna e de correlação dos enunciados para verificarmos quais deles permaneceriam no questionário por meio de critérios científicos e estatísticos como os níveis de correlação segundo Levin e Fox (2012). Após o processo de validação estatística, aplicamos para todo o público-alvo de nossa pesquisa.

Na verdade, os procedimentos de avaliação e de validação aconteceram de forma articulada. Ao passo que recebíamos as críticas construtivas em relação ao instrumento de pesquisa, percebíamos-lhe a evolução positiva e significativa, e, assim, estávamos, de certa forma, construindo coletivamente o instrumento citado para que estivesse com condições de ser aplicado na pesquisa.

Vale salientar que o processo de construção do questionário deu-se de forma lenta, processual e gradual. O referido processo se configurou de muita construção/desconstrução e de uma evolução no que diz respeito à maturidade intelectual desse pesquisador. Tivemos um processo rico em termos de trocas de experiências, de aprendizado, sobretudo, de ciência do quão é rigoroso o processo de construção e validação científica de um instrumento de pesquisa.

Mesmo diante das dificuldades, podemos afirmar que esse objetivo foi alcançado, posto que fora construído como preconizam todos os princípios científicos e de acordo com os objetivos propostos nessa tese, inclusive, esse processo se constituía como um dos próprios objetivos.

Outro objetivo consistia em identificarmos e caracterizarmos as crenças dos professores do PROEMI sobre a criatividade dos estudantes na escola. Nesse caso, foram utilizadas em um primeiro momento, as análises da média e do desvio padrão e a análise descritiva dos enunciados. Essas análises nos permitiu uma visão geral a respeito das crenças dos professores investigados sobre a criatividade dos estudantes do PROEMI.

Em nossa tese afirmamos que as crenças relativas às visões dos professores são pautadas por uma compreensão inatista da criatividade; confirmamos essa visão,

principalmente, quando, diante da análise descritiva dos enunciados, percebemos que a maioria das respostas dos professores, em relação à definição da criatividade, remeteu-se à crença de que ela *é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais*. Nesse caso, obtivemos 53,62%, ou seja, mais de 50% dos professores crendo que a criatividade se desenvolve, independentemente, dos fatores sociais e culturais.

Consideramos que os professores, nesse contexto, ainda precisam superar tal crença, uma vez que se a concebem como algo que independe dos fatores sociais e culturais, certamente compreendem os alunos como alheios à sua história e aos aspectos culturais que os envolvem.

Consideramos também que, se a crença predominante nas práticas educativas dos professores, no tocante à criatividade dos estudantes na escola é a de que ela não depende dos fatores sociais e culturais, provavelmente, esses professores estão pensando que eles não se constituem em agentes influenciadores nesse processo.

Essa consequência poderá provocar outra crença, qual seja a de que os professores não têm uma responsabilidade direta no desenvolvimento da criatividade do aluno, pois, se essa é inerente ao ser humano e se desenvolve a partir dele mesmo, sem a necessidade da relação com outros fatores externos, provavelmente, não caberá ao professor estimulá-la ou inibi-la, podendo os professores, muitas vezes, estarem inibindo-a, mas não tendo a consciência de tal fato, e, ainda, responsabilizando o próprio aluno, quando ele consegue desenvolver ou não desenvolver sua criatividade na aprendizagem escolar.

Ainda sobre a definição de criatividade, apontamos para uma contradição nas respostas dos professores, quando a maioria respondeu que concordam com a crença em que *a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas já nascem com tal condição*. Primeiramente, compreendemos que, se ela é inerente ao ser humano, realmente, já nascemos com ela. Ou podemos supor que os professores compreendem que nem todo mundo nasce com a capacidade de criar.

Assim, percebemos que a maioria dos professores não concorda com a visão inatista da criatividade, mas creem que ela se desenvolve nos sujeitos, independentemente, dos fatores sociais e culturais, o que nos leva a pensar que a maioria desses professores compreendem a criatividade sob o enfoque do sujeito, da personalidade, isto é, que ela é inerente ao sujeito e se desenvolve, apenas, por

motivação desse, mostrando-se uma visão, se não extremamente inatista, mas sob o enfoque tradicional que a criatividade pertence ao sujeito cabendo somente a ele desenvolvê-la.

A predominância dessa crença corrobora com a maioria dos resultados expostos pelas pesquisas contemporâneas e não se coaduna com perspectiva Histórico-Cultural proposta por Vygotsky, embora existam, em nosso caso, alguns resultados curiosos em relação à definição da criatividade, como, por exemplo, a discordância com a crença da criatividade como algo inato, ainda que, quase 25% dos professores concordem com tal crença. Podemos considerar, nesse sentido, um avanço no que diz respeito à discordância com a visão inatista da criatividade.

Outros resultados interessantes: a maioria dos professores, ou seja, mais de 70% revelam a crença segundo a qual *a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento* e a crença de que *a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas*.

Essas discordâncias em termos de respostas dos professores se aproximam da perspectiva Histórica-Cultural da criatividade, e, de certo modo, avança, se considerarmos que, recentemente, em 2008, uma pesquisa desenvolvida por Nakano afirmou que o enfoque predominante era, justamente, o enfoque Histórico-Cultural com um percentual de 3%, quando, em contrapartida, predominava o enfoque tradicional.

Podemos de certa forma, atribuir tais avanços, em parte, ao PROEMI cujas atividades estão contribuindo para a inovação da escola, bem como, estimulando professores e alunos a desenvolverem a sua criatividade, além das formações que esses professores vivenciam na perspectiva do ensino inovador e criativo. Embora percebamos que essa mudança é lenta e processual, pois fazer com que os professores acessem suas crenças e as identifiquem em relação à criatividade precisa fazer parte da formação continuada desses profissionais juntamente com as ações promovidas pelo Programa citado e suas condições ofertadas aos sujeitos envolvidos para inovarem o ensino e estimularem tal desenvolvimento nos alunos no seu percurso da aprendizagem escolar.

Por fim, em relação à definição da criatividade, a maioria dos professores crê que a criatividade gera algo novo, de alguma forma, e se desenvolve nos sujeitos em alguma área específica do conhecimento, mostrando uma crença diferente de que o

sujeito, considerado criativo, o seria em todas as áreas do conhecimento humano, sobretudo, que ela se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.

Em geral, percebemos que algumas dimensões correspondentes à definição da criatividade, segundo a pesquisa realizada, avançaram, e outras continuam com bastante força, como é o caso da crença de que a criatividade se desenvolve, independentemente, dos fatores sociais e culturais, mas também, as crenças de que somos criativos em todas as áreas do conhecimento ou que já nascemos com esse potencial. Nessa pesquisa, mostrou-se, de certo modo, que as crenças reveladas pelos professores, de acordo com os resultados obtidos, mediante a análise descritiva dos enunciados, já não são mais pontos de concordância entre eles; o que, para outras pesquisas, evidenciadas por Alencar e Fleith (2008), Nakano (2009), Salas (2009) e outros pesquisadores, ainda se constituam em crenças bastantes presentes nesse contexto.

Quanto às características do aluno criativo, mediante a análise descritiva dos enunciados, podemos afirmar que os professores, em sua maioria, concorda com as características como o alto grau de originalidade, a independência de pensamento na aprendizagem, a abertura para a experiência de conhecer o novo e a autoconfiança como específicas ao aluno considerado criativo. Nesse caso, somente a solidão não se configurou como característica do aluno criativo para os professores.

Cabe-nos ressaltar, em relação às crenças dos professores sobre as características do aluno criativo, que, mesmo que sejam consideradas como características específicas a esse aluno ficou claro que a maioria dos professores crer que a abertura para conhecer o novo fica no âmbito apenas do aluno, ou seja, independe de ele ser estimulado em sua aprendizagem.

Concordamos que as características mencionadas se constituem pertinentes ao aluno considerado criativo se considerando os estudos clássicos e recentes sobre a criatividade, mas ressalvamos que, assim como a teoria da subjetividade de González Rey e a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, bem como, o que postula Martínez (2012), essas características não devem ser caracterizadas como únicas, nem tampouco, universais, mas sim, devem ser contextualizadas histórica e culturalmente. Consequentemente, atribui-se ao professor ser um dos agentes principais e uma das peças-chaves para o estímulo ou a inibição da criatividade dos alunos no contexto escolar.

Essas premissas são importantes para compreendermos a visão da criatividade sob essas perspectivas que levam em consideração o sujeito e sua subjetividade individual e as subjetividades sociais dos espaços concretos que influenciam diretamente o processo criativo do aluno, ainda que esses não tenham valores objetivos sobre cada um deles, mas revelam-se enquanto poder de influência.

Ao identificarmos as respostas dos professores, em termos percentuais, percebemos que algumas crenças afirmavam algumas dessas características como específicas a todos os alunos criativos. Nesse contexto, as singularidades dos sujeitos e de suas relações com as subjetividades sociais (o contexto escolar) influenciarão de formas diferentes em cada sujeito. No entanto, não negamos as influências que esses espaços têm sobre os sujeitos no processo de criação, justamente porque não universalizamos essas características, sobretudo, considerá-las como, apenas específicas ao aluno criativo, pois, podemos desenvolver a autonomia de pensamento, a curiosidade e a abertura para conhecer o novo, sem, necessariamente, estarmos criando.

Observamos também que os professores não concordam com a crença *Penso que os alunos criativos preferem aprender sozinhos porque a solidão é necessária no processo criativo*. Essa característica apresenta certa peculiaridade, pois, na maioria das pesquisas, não é evidenciada, exceto, por uma pesquisa de Alencar e Fleith (2004), que identificou nos alunos, essas características como pertencentes ao aluno criativo. Concordamos, em parte, com essa característica pertinente ao processo criativo do aluno em sua aprendizagem, mas não como uma característica determinante. Assim, as respostas dos professores, nos permitem compreender que, não necessariamente, haja correspondência biunívoca entre criatividade e solidão determinando o processo criativo do aluno em sua aprendizagem. Os momentos solitários também fazem parte dos processos de criação, mais para alguns, como os artistas plásticos, por exemplo, mas não se constitui em uma regra para esse processo.

Quanto aos elementos que inibem a criatividade dos alunos na escola, percebemos que os professores, em sua maioria, discorda de que a escola, por ter como atividade essencial o ensino dos conteúdos curriculares, e o erro, quando considerado como etapa da aprendizagem do aluno, constituam-se em elementos impeditivos do desenvolvimento da criatividade do aluno. Curioso observar os fatos sob este prisma, uma vez que a maioria dos resultados revelados, por outras pesquisas já citadas, tais fatores configuram-se como alguns dos principais elementos impeditivos de tal

desenvolvimento no aluno em seu processo de aprendizagem escolar. Esses resultados poderão sinalizar mudança na crença dos professores em relação a tais elementos considerados inibidores, visto que comumente encontramos resultados de pesquisas que conferem tais crenças como predominantes no contexto da docência.

Quanto aos elementos que favorecem a criatividade dos alunos na escola, houve uma maior homogeneidade de respostas em relação à concordância da crença que a escola, ao possibilitar diversas condições de aprendizagem e de material para ensinar o aluno, bem como, quando oferecem oportunidades de ele aprender somente por meio de atividades que possibilitem o questionamento do aluno são elementos altamente favorecedores da criatividade nesse contexto, exceto, a discordância em relação à crença de que as áreas da arte, da educação física e da literatura, são áreas que, preferencialmente, favorecem a criatividade do aluno no contexto escolar.

Esse resultado, assim diverge da maioria de outros resultados que mostram que os professores creem nessas áreas, como as grandes responsáveis por desenvolverem a criatividade do aluno, ficando as demais disciplinas à margem nesse contexto. Para exemplificarmos, mais de 50% dos professores discordaram dessa crença, quando em uma pesquisada realizada por Salas (2009) mostrou o contrário, ou seja, mais de 50% dos professores portugueses investigados concordam com essa crença.

Assim, podemos identificar que as crenças dos professores investigados sobre a criatividade são bastante distintas, levando-nos a compreender que existem muitas crenças em torno dessa temática, e que, provavelmente, se não refletidas e orientadas por meio de teorias científicas e pedagógicas, tanto na formação profissional, quanto em seu trabalho, poderá de certa forma, não serem repensadas e modificadas quando necessário.

Portanto, o que pretendemos afirmar é que essas divergências de crenças, na verdade, contribuem para a profusão de opiniões entre os professores a respeito dessa temática e dificultam o desenvolvimento dessa condição humana, uma vez que, se acreditamos que ela é inata e não precisa ser estimulada por outros fatores, senão, os fatores biológicos compreenderemos que o papel do professor como facilitador do processo criativo do aluno pode ser nulo.

Ou ainda, se acreditarmos que a criatividade é inata e precisa ser estimulada, mas não em todos os sujeitos, posto que somente alguns desenvolvam e esses precisam ser estimulados, estaremos a excluir grande parte dos alunos que não são considerados

pelos professores como criativos como tão bem explicitou Kaufman e Beghetto (2009) nas discussões sobre a *big* e *little* criatividade, o que pode ocasionar mais uma exclusão e uma preferência por aqueles que apresentam a *big* criatividade nos espaços escolares.

E mais: se acreditarmos que a criatividade é inata ou adquirida, que precisa ser estimulada em todos os sujeitos, porém, muito mais por meio de práticas pedagógicas consideradas “receitas” como estimuladoras e basearmos-nos em perfis de características criativas como universais, desconsiderando a subjetividade individual do aluno nesses processos e os contextos históricos e culturais os quais eles estão inseridos, poderemos inibir mais que estimular o desenvolvimento da criatividade do aluno em seu percurso da aprendizagem escolar, e pouco estaremos fazendo para inovar a escola, uma vez que estaremos limitando as possibilidades de tal desenvolvimento.

Precisamos compreender as principais características do sujeito criativo, mas não para tão somente referendá-las, mas, partir delas, e sempre atentos aos sentidos subjetivos gerados pelos alunos nesse processo, pois criar não emerge apenas de fora para dentro do aluno ou como se bastasse vivenciar determinadas práticas pedagógicas para que ele se tornasse criativo.

Os sentidos subjetivos gerados pelos alunos nos processos criativos precisam ser analisados para que não continuemos a comprometer o seu desenvolvimento no âmbito escolar com nossas crenças em perfis criativos universais e de que ela é inata ao ser humano e não precisa ser estimulada ou pensar que ela será estimulada somente por práticas consideradas favorecedoras da criatividade.

Nesse mesmo sentido, enquanto pesquisador sobre esse objeto de estudo posso afirmar que também tinha várias crenças acerca do referido objeto de estudo. Essa variação de crenças colaborava para uma “confusão” conceitual e respingava em minhas práticas profissionais quanto ao significado e o tratamento da criatividade, impedindo, em parte, de repensar tais significados nas práticas pedagógicas propostas em sala de aula em minha trajetória profissional.

Na verdade, sempre me enxerguei como um professor que buscava inovar, diferenciar as formas de ensino-aprendizagem, mas em geral, não sabia, de fato quando estava contribuindo para o desenvolvimento dessa condição no aluno, o que após esse estudo conheci e me aprofundi na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky e percebo no presente momento avanços conceituais e práticos enquanto um profissional que busca ser criativo e que cria estratégias metodológicas para que os alunos possam

aprender de maneira mais criativa e inovadora como também o quanto devo ter cerceado tal potencialidade nos alunos nessa mesma trajetória, inclusive, a minha própria.

Partindo das reflexões desencadeadas mediante os resultados analisados através da análise da média e do desvio padrão e da análise descritiva dos enunciados, afirmamos que atendemos ao objetivo de identificar e caracterizar as principais crenças dos professores do PROEMI sobre a criatividade dos estudantes na escola.

Diante das análises realizadas e de acordo com o nosso objetivo em saber qual seria o modelo de crenças dos professores sobre a criatividade dos estudantes no ensino médio dentro do PROEMI, utilizamos a Análise de Componentes Principais - ACP. Nessa análise, ao encontrarmos em seu modelo matemático as variáveis que mais influenciavam as crenças dos professores, pudemos constatar-las, e, assim, especificá-lhes a natureza. A partir da referida análise e de acordo com os nossos objetivos, compreendemos as variáveis, cuja grande influência recai sobre o modelo de crenças dos professores, que atuam no PROEMI, sobre a criatividade dos estudantes no ensino médio e podemos afirmar que tal modelo de crenças se baseia nas seguintes variáveis em nosso estudo:

- *Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas já nascem com tal condição ao apresentar um índice de 0,30.*
- *Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem é uma característica específica dos alunos criativos ao apresentar um índice de 0,35.*
- *Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares ao apresentar um índice de 0,33.*
- *A arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola com um índice de 0,27.*
- *A atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, que por isso, compromete a criatividade dos alunos em sua aprendizagem ao apresentar um índice de 0,26.*

Partindo dessas variáveis que se mostraram mais influenciadoras nas respostas dos professores que atuam no PROEMI na Região Metropolitana de Natal, afirmamos que o modelo de crenças desses professores é permeado por uma visão inatista da criatividade. As características criativas mais significativas para os professores segundo o modelo, nesse contexto, é a de que a *autoconfiança* e o *alto grau de originalidade*, no

processo de aprendizagem, configuram-se como características dos alunos criativos. O elemento que mais inibe a criatividade dos estudantes na escola, segundo o modelo, foi à crença de *que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, que por isso, compromete a criatividade dos alunos em sua aprendizagem*. O elemento que mais estimula a criatividade dos estudantes na escola, segundo o modelo, são as áreas específicas, como a *arte*, a *literatura*, a *educação física*, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola.

Com base nesse modelo, ratificamos a tese de que os professores, mesmo atuando em um contexto de um Programa, que fomenta o desenvolvimento da criatividade e da inovação educativa, ainda compreendem a criatividade com base na crença da criatividade em uma perspectiva inatista e tradicional.

Essas visões permitem-nos a reflexão sobre a necessidade de os professores e o próprio Programa discutirem, com mais profundidade e de forma sistematizada, a criatividade e o seu desenvolvimento no contexto escolar no intuito de fazê-los refletirem acerca de suas crenças e do papel e das influências delas no favorecimento e/ou desfavorecimento do desenvolvimento da criatividade dos estudantes no contexto escolar.

O nosso outro objetivo remetia-se à identificação e caracterização da opinião dos professores em relação a se o PROEMI vem inovando a escola e, conseqüentemente, estimulando a criatividade dos estudantes. Para atingir tal objetivo utilizamos a Análise de Conteúdo à luz de Bardin (2002). Os resultados mostraram que mais de 90% afirmaram que o PROEMI vem inovando e estimulando a criatividade nos alunos.

Nessa pergunta, apresentaram-se como respostas, em espaços que abríamos para as justificativas: práticas que permitam os alunos a pensar e questionar em sala de aula; a participação dos alunos na produção de conhecimento em oficinas; projetos integradores; práticas que estimulem a investigação científica; oferta de disciplinas extracurriculares, ou seja, que transcendam as ofertas tradicionais em termos de disciplinas; aulas que levem em consideração os interesses dos alunos em consonância com os conteúdos escolares; atividades diferentes e inovadoras; práticas que possibilitam uma maior permanência do aluno na escola e o ensino baseado na Pedagogia de Projetos.

Em se tratando das práticas pedagógicas que a escola, por meio do PROEMI, vem organizando para estimular a criatividade dos alunos, segundo a referida análise,

podemos destacar as seguintes: Oficinas (dança, xadrez, teatro, música, leitura e produção textual...); aulas de campo; atividades artísticas e culturais; pesquisa (grupos de estudos e/ou pesquisa, projetos de iniciação científica, criação de artigos científicos, debates, mini-cursos, seminários, palestras); projetos; aulas em laboratório ou experimentos científicos; eventos (feira de ciências, mostra científica, exposições, “Cafeteria literária”, “Feira das Civilizações”) e reuniões sistemáticas (planejamento coletivo, seminários de liderança, acompanhamento pedagógico, reuniões).

Como mostram os resultados, podemos identificar a importância de tais atividades diversificadas, sobretudo, que estimulem os alunos a questionarem, a participarem diretamente dos processos de construção do conhecimento escolar, dentre outras condições. No entanto, ressaltamos que não somente as atividades estimularão o desenvolvimento da criatividade dos alunos, mas, outrossim, o professor é uma das peças-chave para que essas atividades propiciem um ensino mais criativo e inovador.

Vale ressaltar também que as atividades elencadas pelos professores se relacionam com aquelas citadas na maioria das pesquisas, mas identificamos um avanço no que diz respeito às atividades de iniciação científica atreladas ao desenvolvimento da criatividade do aluno. Geralmente, nas pesquisas mencionadas já evidenciados ao longo dessa tese, as atividades dessa natureza não são tão frequentes quando relacionadas à práticas que desenvolvam a potencialidade criativa dos alunos em sua aprendizagem escolar.

Isso nos leva a pensar que os professores nesse contexto estão conseguindo, de certa forma, visualizar a pertinência da criatividade ao contexto questionador, problematizador e investigativo da ciência, pois, a própria ciência nasce das inquietações, da curiosidade e da busca por resolver e mudar algo na realidade a qual, sem a criatividade, certamente, não seria possível. Como postula De La Torre (2005), estamos vivendo o século da criatividade, mas durante toda a trajetória das civilizações, essa condição específica ao sujeito lhe possibilitou a evolução e descobertas importantes como os avanços tecnológicos e as invenções sociais.

No contexto escolar, a criatividade do aluno não necessariamente deverá estar atrelada às invenções sociais impactantes, mas sim, principalmente, às formas de aprender, de ensinar, de questionar, de problematizar o conhecimento escolar, às relações pedagógicas entre o professor e os alunos, à diversidade de materiais e recursos pedagógicos. Contudo, para que essa realidade seja possível, todos os profissionais da

escola deverão estar organizados para pensar/fazer a escola de forma mais criativa e inovadora.

As crenças, nessa perspectiva, deverão ser incluídas na composição da profissionalização desses profissionais, principalmente, do professor, e, portanto, deverão fazer parte da sua formação inicial e continuada, assim como nas discussões e reflexões sistematizadas no próprio ambiente de trabalho. A escola, para inovar-se, precisa também reconhecer as crenças que guiam as ações de seus profissionais para que possam refletir coletivamente sobre elas e repensá-las enquanto eixos norteadores de suas ações profissionais.

Estudar as crenças dos professores sobre a criatividade foi de suma importância para o crescimento e amadurecimento intelectual desse pesquisador, como também, para o contexto do ensino médio inovador, uma vez que se trata de um Programa que está buscando inovar o ensino médio brasileiro, e, sob esse prisma, trata-se de um contexto relativamente novo e inusitado para muitos professores, inclusive, para os que estão inseridos nessa iniciativa.

Assim, esperamos que esses resultados possam colaborar para outros desdobramentos que se traduzam em estudos e pesquisas posteriores a essa, na área investigada e no ensino médio inovador e cremos que ele se constitua num campo vasto para pesquisas que visam à inovação educativa do ensino médio.

Eis que, como em todo estudo, neste há de conter limitações, e, por isso, sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas para aprofundar e até encontrar resultados que, porventura, neguem os já apresentados. Nesse sentido, conseguimos vislumbrar algumas pesquisas, no sentido de continuarmos as investigações sobre as crenças docentes a respeito da criatividade no contexto do ensino médio inovador.

Vislumbramos, nessa perspectiva, primeiramente, um estudo mais amplo que investigue as crenças sobre a criatividade de todos os professores que atuam no Ensino Médio Inovador no Estado do RN, uma vez que nossa pesquisa fez um recorte da população pesquisada para os professores que atuam diretamente no PROEMI com projetos nos contra-turnos e nas escolas situadas apenas em Natal e Região Metropolitana.

Consideramos também relevante o estudo comparativo das crenças sobre a criatividade dos professores que atuam no ensino médio estadual dentro do PROEMI

com professores que atuam no ensino médio estadual em escolas que ainda não aderiram ao referido Programa.

Um estudo interessante também seria uma investigação a respeito das crenças docentes sobre a criatividade que articulasse observações *in lócus* com um grupo de professores que atuam no PROEMI e outro grupo que não atua nele. Também ressaltamos um estudo que analise as diferenças de crenças sobre a criatividade a respeito dos professores que estão dentro do PROEMI, desde o projeto piloto, e dos professores da I e II expansão com o objetivo de identificar semelhanças/dessemelhanças em relação às crenças sobre a criatividade dos alunos.

Outro estudo que poderia ser realizado refere-se às crenças dos professores sobre a criatividade dentro do PROEMI por formação acadêmica, isto é, em que sentido a formação acadêmica influencia o sistema de crenças sobre a criatividade. Assim como para as áreas curriculares (disciplinas, áreas de conhecimento), para as regiões (Natal, Grande Natal e os demais municípios), para os professores mais experientes e os menos experientes profissionalmente.

Por fim, sem pretender esgotar as possibilidades de pesquisas com esse objeto de estudo visualizamos a necessidade de investigações no tocante às crenças sobre a criatividade não somente dos professores, mas também dos coordenadores e gestores escolares, bem como, da equipe técnico-pedagógica formadora desses profissionais dentro do PROEMI. Sem esquecermos-nos das crenças dos alunos sobre a criatividade nesse contexto e entrecruzando suas crenças com as crenças dos professores, ou seja, num mesmo estudo, possibilitar vários entrecruzamentos de crenças que auxiliarão na descoberta das contradições e dos elementos que facilitam e/ou impedem, de certa forma, o desenvolvimento da criatividade no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners': a case study. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic publishers. Netherlands, p. 55-86, 2003.
- ALENCAR, E. M. L. S. Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. 3, p. 123-132, 1999.
- _____. Desenvolvendo o potencial criador: 25 anos de pesquisa. **Cadernos de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 113-122, 1998.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 59-65, 2008.
- _____. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 105-110, 2004.
- _____. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. E ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003a.
- _____. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 63-69, 2003b.
- _____. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S., FLEITH, D. S., NOBRE, M. P.; SHIMABUKURO, L. Efeitos de um programa de treinamento de criatividade para professores em sua habilidade de identificar alunos mais e menos criativos. **Anais da XVI Reunião Anual de Psicologia** (p.13). Ribeirão Preto: SBP, 1986.
- ALEXANDRE, J. W. C.; FERREIRA, J. J. A. Um estudo empírico da aplicação da GQT nas empresas manufactureiras de portes médio e grande do estado do Ceará. **Revista Produto & Produção**, v. 5, n. 3, p. 33-38, 2001.
- ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao professor Dr. José Carlos paes de Almeida Filho**. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- AMABILE, T. M. Creativity in the contexto. 2 ed. Bouldt CO: Westview Press, 1996.
- AMABILE, T. M. **The social psychology of creativity**. New York: Springer-Verlag, 1983.
- AMARAL, A.L.S.N. **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos**. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.
- _____. **A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.
- AMARAL, A. L. N.; MARTÍNEZ, A. M. Aprendizagem e criatividade no contexto universitário. **Psicologia para América Latina**, v. 8, 2006.
- ANGULO, L. M. V. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado**. Alcoy: Marfil, 1988.
- ARAÚJO, D. R. **Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- AYMAN-NOLLEY, S. Vygotsky's perspective on the development of imagination and creativity. **Creativity Research Journal**, v.5, n.1, p.77-85, 1992.

- BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007a.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007b.
- _____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido. (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UnB: Campinas, SP: Pontes Editores, 2007c.
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Crenças e ensino de línguas**. SP: Pontes, 2006, p. 15-41.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004a.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p. 123-156, 2004b.
- _____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**, 2000. Tese (doutorado em ensino de inglês como Segunda língua) – College of Education, University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama, USA, 2000.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2006.
- BARDIN, L **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BAUCH, P. A. The impacto f teachers' instructional beliefs on their teaching: implicaciones for research and practice. **Reunión annual de la AERA**. New Orleans, Abril, 1984.
- BOLDRINI, C. **Álgebra Linear**. 3ª ed. Editora Harbra, 1986.
- BORG, Simon. Teacher cognition in language eaching: a review of research on what language teachers think, believe, and new research directions. **TESL-EJ**, v.9, n.1, p. 1-21, 2005.
- BRASIL. **Ensino médio inovador**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.
- _____. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2012.
- _____. **Censo Escolar 2010**: resumo técnico. Brasília, DF: MEC, 2011a.
- _____. **Portal do INEP**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 26 ago. 2011b.
- _____. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílio (PNAD)**: microdados. Brasília, DF, 2011c.
- _____. **Macrocampo comunicação e uso de mídias**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2010. (Série Mais Educação).
- _____. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2009a.

- _____. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílio (PNAD):** microdados. Brasília, DF, 2009b.
- _____. **Escassez de Professores para o Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- _____. **PCN:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRAZ, A. M. G. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. **Contrapontos** – v. 7, n. 2, p. 365-380 - Itajaí, mai/ago. 2007.
- CAMPS, A. **El aula como espacio de investigación y reflexión:** investigaciones en didáctica de la lengua. Graó: Barcelona, 2002.
- CAPOSSELA, A. Are children really more creative than adults? An examination of Lev Vygotsky's theory. In: **Yearbook** Claremont Reading Conference, 2000, p. 48-57.
- CAVACO, M. H. **Ofício do professor:** o tempo e as mudanças. Porto: Porto, 1995.
- CIAVATTA, M. Estudos comparados sobre formação profissional e técnica. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A formação do cidadão produtivo:** A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006, p. 117-136.
- CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário:** analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizontes, 2004.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no **Diário Oficial da União** de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>10. Acesso em: 12 jan. 2012.
- CORREA, A. D.; CAMACHO, J. Deseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. In: RODRIGO, M. J.; RODRIGUEZ, A; MARRERO, J. **Las teorías implícitas:** una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid:Visor. 1993.
- CRAFT, A. et al. Teacher instance in creative learning: a study of progression. **Thinking Skills and Creativity**, v, 2, p. 136-147, 2007.
- CRONBACH, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of the tests. **Psychometrika**, Springer: New York, v.16, n.3, p.297-334, Sep. 1951.
- CROPLEY, A. J. Creativity: a social approach. **Roeper Review**, v. 28, n. 3, p. 125-130, 2006.
- _____. Educar para uma boa sociedade. In: PINTO, A.; CONDE, J.; CONDE, M. Ensinar e aprender no novo milénio. Lisboa: **Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade**, p. 53-57, 2005.
- _____. Education. In: M. A Runko & S. R. Pritzker, **Encyclopedia of Creativity**. Vol.1, p. 629-642, San Diego, CA: Academic Press, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. Nova York: Harper Collins, 1996.
- _____. Society, culture, and person: systems view of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Org.). **The nature of creativity**. Nova York: Cambridge University Press, 1999.
- DE LA TORRE, S. **Creatividad aplicada:** recursos para una formación creativa, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 2007.

- _____. **Da identificação à criatividade paradoxal: dialogando com a criatividade.** Espanha: Madras Editora, 2005.
- _____. **Dialogando con la creatividad**. Barcelona: OctaedroReferencias bibliográficas, 2003.
- DEWEY, J. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1972.
- DÍAZ, J.A.A. et. al. Persistencia de las actitudes y creencias: CTS en la profesión docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, 1, 1, 1-27. Disponível em:< <http://www.saum.uvigo.es/reec>>. Acesso em: 20 dez. 2010.
- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view: In: Kalaja, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). Beliefs about SLA: new research approaches. **Kluwer Academic Publishers**, Netherlands, p. 131-152, 2003.
- ESQUIVIAS S, M. T.; MURIÁ V. I. Una evaluación de la creatividad en la educación primaria. **Revista Digital Universitaria**, Ciudad Universitaria, México, DF, nº 3, 2000. CD-ROM.
- FIGUEROA, D. B. **El desarrollo de la creatividad en la escuela.** Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. EDITORAMA: San José – C.R. 2009.
- FILHO, J. C. P. de A. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 2002.
- FLEITH, D. S. A promoção da criatividade no contexto escolar. In: A. M. R. Virgolim (Org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos** (pp. 143-158). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Características personológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do Ensino Fundamental. **Avaliação psicológica**, v. 7, n. 1, p. 35-44, 2008.
- _____. Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. **Psicologia em Estudo**, v. 11, p. 513-521, 2006.
- _____. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 21, n.1, p. 85-91, 2005.
- _____. Efeitos de um programa de treinamento de criatividade em estudantes normalistas. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 9-38, 2001.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª ed. Tradução de J. E. Costa. São Paulo: Artmed, 2009.
- FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** 36ª edição: São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 43ª edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GALPERIN, P.I. Study of the intellectual development of the child. **Soviet Psychology**, Moscou, v. 27, n 3, p. 26-44, may/june 1989.
- _____. The role of orientation in thought. **Soviet Psychology**, Moscou, v. 18, n. 2, p. 84-99, 1980.
- GARCÍA, C. M. **A identidade docente: constantes e desafios:** Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação. Volume 01, n.1, ago/dez. 2009a.
- _____. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Sísifo / revista de ciências da educação · n. 8, jan/abr, 2009b.

- _____. Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. **Educación**, n. 24, p. 47-69. Disponível em: <<http://www.webformaceon.net>>. Acesso em: 05 out. 2007.
- GIGLIO, Z. G. et al. Visão e prática em diferentes contextos. In: **Anais eletrônicos do I Congresso de criatividade e inovação**. Manaus: UFAM, 2011. CD-ROM.
- GOMEZ, A. G. Procedimientos Empíricos para Estimar la Precisión de las Puntuaciones Proporcionadas por los Tests. In: MUÑOZ, J. **Teoría Clásica de los Tests**. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~andredito/tema6.doc>>. Acesso em: 18 jun. 2007.
- GONZÁLES, S.; RÍO, E.; ROSALES, S. **El curriculum oculto en la escuela**. Lumen Humanitas: Buenos Aires, 2001.
- GONZÁLEZ, F. et al. Tipologias em desenvolvimento profissional. Disponível em: www.rcanaria.es. Acesso em: 15 de jan. 2013.
- GONZÁLEZ, H. **Juego, aprendizaje y creación. Dramatización con niños**, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988.
- GONZÁLEZ REY, F. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, v. 24, pp. 155-179, 2007.
- _____. **Sujeto y Subjetividad**: una aproximación histórico-cultural. C. de México: Thomson, 2002a.
- _____. La subjetividade: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. (Orgs.). **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: 2002b.
- _____. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Pueblo Y Educación, 1995.
- GRAMSCI, A. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: N. K. Denzin; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1993.
- GUILFORD, J. P. The nature of human intelligence. Nova York: McGraw-Hill, 1959.
- HEINELT, G. **Maestros creativos, alumnos creativos**, Buenos Aires, Kapelusz, 1986.
- HOFER, B. K. Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: student interpretations during the first year of college. **Contemporary Educational psychology**, v.29, p. 129-163, 2004.
- LEVIN, J.; FOX, J. A. **Estatística para ciências humanas**. 11ª ed. Pearson Education, 2012.
- JOHNSON, K. E. **The author responds...** TESOL Quarterly, n.31, p.779-782, 2002.
- _____. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.
- JOHNSON, R. A.; WICHERN, D. W. **Applied multivariate statistical analysis**. Prentice Hall International: Inc. 2002.
- KAGAN, D. M. Implication of research on teacher belief. **Educ. Psychologist**, v. 27, n. 10, p. 65-70, 1992.
- KAUFMAN, J. C.; BEGHETTO, R. A. Beyond Big and Little: the four C Model of creativity. **Review of General Psychology**, Califórnia, USA, v. 13, n. 1, p. 1-12, 2009.

- KEMBER, D. "Beliefs about knowledge and the process of teaching: 1997-1998". Language Teaching. **The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists**. 32, 137-156, 2001.
- KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e Pedagogia** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. De Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: EDUFMG/ARTMED, 1999.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires. Ed. Ciencias del Hombre, 1978.
- _____ et al. **Psicologia e Pedagogia** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. De Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- LIKERT, R. Una Técnica para la Medicion de Atitudes. (A technique for the measurement of attitudes, Archives of Psychology, n.140, p.1-50, 1932). In: WEINERMAN, C. H. **Escalas de Medicion en Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Nueva Vision, p.201-260. 1976.
- LLANTADA, M. M. **Categorías, principios y métodos de la enseñanza problémica** Ciudad de La Habana: Universidad de La Habana, 1986.
- LINDQVIST, G. Vygotsky's theory of creativity. **Creativity Research Journal**. V. 15, n, 2 e 3, 2003.
- LUDKE, M. O professor pesquisador e a relação entre teoria e prática. In: LÜDKE, m. (Org.). **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARIANI, M. F. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no trabalho docente segundo professores de História: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n.1, p. 27-35, 2005.
- MARRERO A. J. Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. **En Pensamiento del profesor y desarrollo profesional** (I). Conocimiento y teorías implícitas. ESTEBARANZ G. A.; SÁNCHEZ GARCÍA, V. (Ed.). Sevilla: Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla, 1994.
- _____. Las Teorías implícitas del profesorado: vinculo entre la cultura y La practica de la enseñanza. In: RODRIGO, M. J.; RODRIGUEZ, A.; MARRERO, J. **Lãs Teorias Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. p. 243-276. Madrid: Visor, 1993.
- _____. **Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza**. Tesis doctoral, Departamento de didáctica de la investigación educativa y del comportamiento, Universidad de Lagunas, Tenerife, 1988.
- MARTÍNEZ, A. M. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MARTÍNEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.
- MARTÍNEZ, A. M. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (Org.). **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papirus, 2009.

- _____. **The relevance of Vygotsky's work for the comprehension of creativity:** critical reflections and possible unfolds. Trabalho apresentado na Conferência Internacional do ICAR. San Diego, Califórnia, 2008.
- _____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: Maria C. R. V. T. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho pedagógico**. Campinas: SP, 2006.
- _____. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma aproximação ao paradigma da complexidade na Psicologia. In GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa**. São Paulo: Thomson, 2005.
- _____. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L.; MARTÍNEZ, A. M. (Org.) **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Thomson, 2004.
- _____. Criatividade e deficiência: por que parecem distantes? **Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UnB**: Brasília, DF, v. 9, 2003.
- _____. Creatividad y salud en los individuos y en las organizaciones. **Creatividad y Sociedad**, v.1, n.1, 2002a.
- _____. “Pensar,, crear y transformar: desafíos para la educación”. **Anais I Simpósio Multidisciplinar Pensar, Criar e Transformar**. Universidade de São Marcos. Brasi, 2000.
- _____. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- _____. **Comportamiento humano**: nuevos métodos de investigación. Madrid: Editorial Escuela Española, 1994.
- MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F. L. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MARTÍNEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.
- MARUJO, M. P. **Sustentabilidade e responsabilidade socioambiental**: crenças provendo a formação de graduandos em administração. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1933.
- MATOS, D. R.; FLEITH, D. S. Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.10, n.1, 2006.
- MENCHÉN, F. **Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender**, Madrid, Pirámide, 2005.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6 ed. Rio de Janeiro:Hucitec-Abrasco, 2004.
- _____. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.
- MITRULIS, E. **Ensaio De Inovação no Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, 2002.
- MORAES, M. C.; De La TORRE, S. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade, **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002.
- MORAES, V. A. R. de. **Estágio e supervisão ecológica**: crenças e saberes na aprendizagem da docência. 2010. Tese. 314f. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2010.

- MORAIS, P. S. M. **As relações de poder na gestão da Escola Estadual Presidente Kennedy em Natal/RN: ações decisórias dos órgãos colegiados – o conselho de escola e o caixa escolar.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2012.
- MORAN, J. M. **Desafios na comunicação pessoal.** 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MORAN, S.; JOHN-STEINER, V. Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution on the deialetic of development and creativity. In: SAWYER, Keith R. Et al. (Org.). **Creativity and development.** New York: Oxford University Press, 2003.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPed, 2005. (Coleção Educação para todos).
- MOREJON, J. B. **Psicología y creatividad: apuntes y reflexiones.** Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 4 ed.. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NAKANO, T. C. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Revista Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, V.13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009.
- NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Avaliação dos estudos de pensar e criar em universitários. In: WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C. **Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional.** São Paulo: Vetor, 2011.
- NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Teste Brasileiro de Criatividade Figural: proposta de normas. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 2, p. 159-170, 2006.
- NEVES-PEREIRA, M. S. **Onde está a criatividade?** Disponível em www.talentocriativo.com.br/producao.htm. Acesso em: 20 dez. 2009.
- NÚÑES, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos.** Natal/RN: Editora da UFRN, 2010.
- NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C.; RAMALHO, L. B. **Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2 ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004b.
- PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. **Ensino Médio estado atual, políticas e formação de professores.** Uberlândia: EDUFU, 2012.
- _____. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão.** Natal, v. 40, n. 10, p. 69-96, 2011.
- _____. A formação continuada de professores que ensinam ciências naturais: pressupostos e estratégias. In: JÔFILI, Z. (Org.). **Ensino de Biologia, Meio Ambiente e Cidadania: olhares que se cruzam.** Recife: Editora da UFRPE, 2009.
- _____. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 10, p. 1-15, 2008.
- _____. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. **Revista Ecos.** São Paulo, 2005.
- _____. (Org.). **Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: O novo ensino médio:** Porto Alegre: Sulina, 2004.
- NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C.; RAMALHO, L. B.; SOARES, W. C. Representações e profissionalização docente: um estudo com professores do ensino fundamental. In: **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,** Recife, PE, 2006. CD-ROM.

NUÑES, I. B.; RAMALHO, B. L. (Org.). **Estudo de erros e dificuldades de aprendizagem**: as provas de matemática e de física do vestibular da UFRN. Natal: EDUFRN, 2012.

_____. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**. V. 9, n. 46, 2008.

_____. (Org.). **Fundamentos do Ensino Aprendizagem no Novo Ensino Médio**: das Ciências Naturais e Matemática. Porto Alegre: Sulina, 2004a.

_____. **As representações dos professores(as) formadores(as) sobre a profissão**: uma questão necessária para o estudo da profissionalização docente. Natal, 2004b.

_____. A noção de competência nos projetos pedagógicos do ensino médio: reflexões na busca de sentidos. In: NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. (Org.). **Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: o novo ensino médio**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2004c.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; UEHARA, F. M. G. As Teorias Implícitas sobre a aprendizagem de professores que ensinam Ciências Naturais e futuros professores em formação: a formação faz diferença? **Revista Ciências e Cognição**. Rio de Janeiro, v.14, n. 3, p. 39-61, 2009.

OLIVEIRA, D. A. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? In. **Revista Brasileira. Estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 228, p. 269-290, 2010.

OLIVEIRA, J. F.; NICOLADI E. Outro Ensino Médio é Possível? Reforma e Políticas de Formação e Valorização Docente Em Questão. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, 2012.

OLIVEIRA, Hélio, PONTE, João P., VARANDAS, José M. O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D (org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 159-192.

OLIVEIRA, S. M. L. G. **As concepções de aprendizagem no contexto educativo**: um estudo diagnóstico em alunos de um curso de magistério no nível médio. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

ORTEGA y GASSET, J. Man and people. Norton: New York, 1957

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. RJ: Editora Vozes, 2001.

PACHECO, J. A. **O pensamento e a ação do professor**. Lisboa: Porto, 1995.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research** v. 62, n. 3, p.307-332, 1992.

PASQUALI, L. **Análise fatorial para pesquisadores**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PÉREZ GOMEZ, A. I. Reinventar la escuela, cambiar la mirada. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 368, p. 66-71, 2007.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. Os processos de ensino-aprendizagem: análise das principais teorias de aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. Pensamiento y acción em el profesor de los estúdios sobre la planificación del pensamiento del profesor. **Revista Infância y Aprendizaje**, v. 42, n. 5, 1988.
- PONTE, J. P. O.; H. VARANDAS, J. M. **As novas tecnologias na formação inicial de professores:** análise de uma experiência. Disponível em: <www.duc.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.html#novastecnologias>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- PORLÁN, A. R. **Teoria del conocimiento, teoria de la enseñanzay desarrollo profesional:** las concepciones epistemológicas de los profesores. Tesis Doutoral. (Doutorado em Didáctica del las Ciencias) - Universidade de Sevilla, Sevilha: España, 1989.
- PORLÁN, R. e MARTÍN, J. **El diaio del profesor.** Diada: Sevilha, 1997.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, R. El saber práctico de los profesores especialistas. Apontaciones desde las didácticas específicas. **Investigación en la escuela**, n. 24, p. 49-58, 1994.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, R. e MARTÍN, J. Conceptions of school? Based teacher educators concerning ongoing teacher education. **Teaching and teacher education**, v.3, n.18, p. 305-321, 2002.
- PORLÁN, A. R.; RIVERO G. A. **El conocimiento de los profesores:** una propuesta formativa en la área de ciências. Sevilha: Diada, 2000.
- PORLÁN A. R.; RIVERO G. A.; POZO, M. R. **Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II:** estudios, empíricos y conclusiones. Enseñanza de Las Ciencias, vol. 16, n.º 2, p. 271-288, 1998.
- _____. **Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I:** teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de Las Ciencias, n.º 15, pp. 155-171, 1997.
- RAMALHO, B. L. Projeto de Pesquisa Edital Universal CNPQ. **Ensino Médio Inovador e Necessidades Formativas do Professorado:** A experiência da SEEC/RN. Natal, 2012.
- _____. Desafios na formação e na profissionalização docente. In: Marly Amarilha. (Org.). **Educação e Leitura.** Natal: EDUFRN, 1999.
- RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. **Aprendendo com o Enem:** Reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e da matemática. Brasília: Liber Livro, 2011.
- _____. (Org.). **Formação de Professores (I).** 1. ed. Natal/RN: EDUFRN, 1998.
- RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2004.
- REYNALDI, M. A. **A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro.** 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Unicamp: Campinas, 1998.
- RIBEIRO, R. A.; FLEITH, D. S. O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. **Paidéia**, 17(38), 403-416, 2007.
- RICHARDS, J. **Language teaching awareness.** Cambridge University Press: Cambridge, 1999.
- Richardson, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RODRIGO, M. J.; RODRIGUES, A.; MARRERO, J. **Las teorías implícitas:** uma aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor Editora, 1993.
- ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores.** Trad. Ângela Maria M. Barbosa. Rio de Janeiro: Ed. Iterciência, 1981.

- RUNCO, M. A. Personal creativity: definition and development issues. In: RUNCO, M. A. **Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- SACRISTÁN, J. G.. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SÁNCHEZ VASQUEZ, A. **As ideias estéticas de Marx**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.
- SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Josey-Bass, 1987.
- SECRETARIA-GERAL IBERO-AMERICANA (SEGIB). **II relatório da Cooperação Sul-Sul na Ibero-América**. Madrid: Paseo Recoletos, 2008. (Estudos SEGIB).
- SHAVELSON, R.; STERN, P. Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. **La Enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1983.
- SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. (Org.). **La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos**. Barcelona: Paidós, 1997.
- SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, Discursos e Língua(gem)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- _____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada Brasileira. In: SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem em línguas na Linguística Aplicada Brasileira. Contexturas: **Ensino Crítico de Língua Inglesa**, v. 13, p. 25-54, 2008.
- _____. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- SILVA, P. A. **Criatividade do professor no ensino médio**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.
- STERNBERG, R. J. Excellence for All. **Education Leadership**, v. 66, n. 2, p. 14-19, 2008.
- _____. **Wisdom, intelligence, and creativity synthesized**. New York: Cambridge University Press, 2007.
- STERNBERG, R.J.; LUBART, T.D. The concept of creativity: prospects and paradigms. In: STERNBERG, R. J. **Handbook of creativity**. Cambridge, USA: Cambridge University Press, p. 3-15, 2005.
- TALÍZINA, N.F. **Psicología de la enseñanza**. Moscou: Progreso, 1988. (Biblioteca de Psicología Soviética).
- TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAYLOR, C. W. **Criatividade: progresso e potencial**. 2 ed. São Paulo: Ibrasa, 1987.
- TORRANCE, E. P. **The manifesto: a guide for developing a creative career**. CT: Greenwood, 2002.

- _____. Predictive validity of the Torrance Tests of creative thinking. **Journal Behavior**, v.6, n.1, 1972.
- _____. **Desarrollo de la creatividad del alumno**. México: Cent. Ayeida Tec., 1970.
- TSUY, A. **Understanding expertise in teaching**. Cambridge University Press. Cambridge, 2003.
- UNESCO. **Declaração de Dakar**: Educação para todos – 2000. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organização-das-Nações-Unidas-para-a-Educação-Ciência-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html>>. Acesso em: 21 abr. 2010.
- VARGAS, D. A **Construção de uma Escala de Atitudes Frente ao Álcool, ao Alcoolismo e o Alcoolista**: um Estudo Psicométrico. 2005. 199f. Tese (Doutorado em enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **A imaginação e a arte na infância**. Trad. Miguel Serras Pereira. 2. ed. 3. ed. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.
- _____. **Pensamento e linguagem**. Trad. J. L. Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e Pedagogia** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- _____. **Imaginación y creación en la edad infantil**. 2. ed. Havana: Pueblo y educación, 1999.
- _____. Teoria e método em psicologia. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.
- _____. **Obras escogidas Tomo III**: problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. Madrid: Visor, 1996b.
- _____. Imagination and creativity in childhood. **Soviet Psychology**: a journal of translations, v. 28, n. 1, jan-feb, 1990.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WECHSLER, S. M. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. São Paulo: Editora Psy, 1998.
- WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C. Produção brasileira em criatividade: o estado da arte. **Escritos sobre Educação**, v. 2, n. 2, p. 43-50, 2003.
- _____. Caminhos para a avaliação da criatividade: perspectiva brasileira. In: PRIMI, R. (Org.). **Temas em Avaliação Psicológica**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, p.69-94, 2002.
- WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Beliefs about SLA**: new research approaches. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 201-230, 2003.
- Mapa dos municípios do RN atendidos pelo PROEMI**. Disponível em: <<http://www.baixarmapas.com.br/mapa-do-rio-grande-do-norte/>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores.

Caro Colega: O presente Estudo tem como objetivo principal apreender as crenças de professores que atuam no Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI no Estado do RN. Agradecemos, antecipadamente, sua colaboração e reiteramos a importância de contar com a sua opinião sobre os enunciados a seguir, respondendo ao questionário.

1. Idade: _____
2. Sexo: F (☐) M (☐)
3. Estado civil: _____
4. Cidade onde reside: _____
5. Escola onde trabalha: _____
6. Turno em que trabalha no PROEMI: Matutino (☐) Vespertino (☐) Noturno (☐) Matutino e vespertino (☐) Matutino e noturno (☐) Vespertino e noturno (☐)
7. Disciplina que leciona: _____
8. Tempo de trabalho no magistério: _____
9. Tempo de trabalho no PROEMI: _____
10. Formação acadêmica:
(☐) Graduação (☐) Especialização (☐) Mestrado (☐) Doutorado
11. A participação da escola no Programa do Ensino Médio Inovador mudou a escola, de forma a ser hoje um espaço que estimula a inovação e a criatividade?
(☐) Sim (☐) Não
12. Têm participado sistematicamente em atividades de formação pelo Programa Ensino Médio Inovador?
(☐) Sim (☐) Não

Perguntas semiestruturadas:

13. Dê sua opinião, o PROEMI estimula o desenvolvimento da criatividade dos estudantes?

(☐) Sim (☐) Não

Justificativa:

14. Quais práticas pedagógicas a sua escola organiza para desenvolver a criatividade dos estudantes dentro do PROEMI?

INSTRUÇÕES PARA O QUESTIONÁRIO

- 1- Neste questionário, não existem acertos nem erros.
- 2- Neste questionário, você pode pontuar de 1 a 5, em que:
 - 1 significa muito de acordo;**
 - 2 significa de acordo;**
 - 3 não tem ainda uma opinião definida a respeito dos conteúdos da frase;**
 - 4 não está de acordo;**
 - 5 está muito em desacordo.**
- 3- **Leia atentamente** e assinale com um círculo a opção escolhida.
- 4- Marque **somente uma alternativa por frase**. Leve o tempo que considerar necessário. Portanto, se compreendeu a forma de responder o questionário, **pode começar**.

1	Penso que a criatividade pertence aos indivíduos que criam algo novo.	1	2	3	4	5
2	Entendo que a criatividade é uma condição humana que se desenvolve nos sujeitos e independe dos fatores sociais e culturais.	1	2	3	4	5
3	Compreendo que a criatividade é inerente ao ser humano e as pessoas criativas já nascem com tal condição.	1	2	3	4	5
4	Considero que a criatividade, de alguma forma, gera algo novo, possibilitando aos sujeitos desenvolvê-la em alguma área específica do conhecimento.	1	2	3	4	5
5	Considero que a criatividade, por ser inerente ao ser humano, se desenvolve da mesma forma em todas as pessoas.	1	2	3	4	5

6	Penso que todos os alunos criativos demonstram abertura à experiência de conhecer o novo, ainda que não sejam estimulados para tal desenvolvimento no contexto escolar.	1	2	3	4	5
7	Acredito que todos os alunos criativos apresentam uma independência de pensamento em sua aprendizagem.	1	2	3	4	5
8	Compreendo que a autoconfiança, no processo de aprendizagem, é uma característica específica dos alunos criativos.	1	2	3	4	5
9	Penso que os alunos criativos, apresentam um alto grau de originalidade, nas atividades escolares.	1	2	3	4	5
10	Entendo que o aluno criativo, prefere aprender sozinho porque a solidão é necessária no processo criativo.	1	2	3	4	5
11	Compreendo que o erro, quando considerado como uma das etapas da aprendizagem do aluno, desfavorece o desenvolvimento da sua criatividade.	1	2	3	4	5
12	Entendo que o professor, ao evitar o uso do espaço da sala de aula como recurso criativo, impede o desenvolvimento da criatividade do aluno.	1	2	3	4	5
13	Compreendo que a atividade essencial da escola é o ensino dos conteúdos escolares e, que por isso, compromete a criatividade dos alunos em sua aprendizagem.	1	2	3	4	5
14	Compreendo que as atividades escolares favorecem a criatividade dos alunos, apenas quando oportunizam o aluno a questionar.	1	2	3	4	5
15	Acredito que existem áreas específicas, como a arte, a literatura, a educação física, que, preferencialmente, desenvolvem a criatividade dos alunos na escola.	1	2	3	4	5
16	Compreendo que a escola, quando oferece uma grande variedade de materiais e sob diferentes condições que muitas vezes vão além da sala de aula, desenvolve a criatividade de todos os alunos.	1	2	3	4	5