



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - PGPDE

CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL:
FORMAÇÃO CONTINUADA COM ÊNFASE NO PROFESSOR

Edileusa Borges Porto Oliveira

Brasília/Julho de 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - PGPDE

**CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL:
FORMAÇÃO CONTINUADA COM ÊNFASE NO PROFESSOR**

Edileusa Borges Porto Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Escolar, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

ORIENTADOR: PROF. DR. ASDRÚBAL BORGES FORMIGA SOBRINHO

Brasília /Julho de 2024

Apoio

O presente trabalho recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL:
FORMAÇÃO CONTINUADA COM ÊNFASE NO PROFESSOR

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Prof. Doutor Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho - Presidente
Universidade de Brasília

Prof. Doutor Cleyton Hércules Gontijo
Universidade de Brasília - Membro

Profa. Doutora Stela Maris Sanmartin
Universidade Federal do Espírito Santo - Membro externo

Prof. Doutor Alexandre Tolentino de Carvalho
Secretaria de Educação do DF - Membro externo

Profa. Doutora Nívea Pimenta Braga
Instituto de Educação Superior de Brasília - Suplente

Dedicatória...

Dedico este trabalho aos educadores participantes da pesquisa, por acreditarem que a educação pode transformar a sociedade e por trabalharem, incansavelmente, para que isso não fique somente na teoria, mas aconteça na prática.

Agradecimentos

Há tanto a agradecer...

Primeiramente, agradeço a Deus por me permitir viver para trilhar essa caminhada. Sem essa profunda e constante força, não seria possível chegar até aqui. E, também, por me guiar pelo caminho da educação, acreditando que sempre é possível aprender em comunhão, com as pessoas e a natureza que nos cerca, pois elas são partes de nós.

Ao meu pai Nilo, que mesmo não estando mais aqui fisicamente, me inspirou e continuará inspirando, a olhar para todas as coisas com olhos de quem sempre pode criar, a partir de quase nada. À minha mãe Eva por ter compreendido e também reclamado, a minha ausência, para que eu pudesse realizar o meu sonho. Aos meus irmãos Marister e Danilo, por terem torcido por mim e cuidado da minha mãe.

Agradeço aos meus familiares, de longe e de perto, principalmente, aos meus amados companheiros de vida, meu esposo Rubi Nei e meus filhos Gabriel e Melissa, por me ampararem e apoiarem em todos os momentos, em meio a tantos desafios pelos quais passamos durante esse tempo. Vocês acreditaram em mim e me fortaleceram ao longo dessa jornada. Eu amo muito vocês! À minha querida nora Marina, pelo carinho, palavras de incentivo e torcida, além do apoio técnico realizado juntamente com o meu filho Gabriel, em todas as etapas.

Ao meu estimado orientador, Professor Dr. Asdrúbal Borges, por ter acreditado no potencial do meu projeto de pesquisa. E, acima de tudo, por ter compartilhado comigo os seus conhecimentos, me acolhido e me incentivado, pacientemente, ao longo desses anos. Sem o seu apoio eu não teria vencido os obstáculos que surgiram ao longo do caminho. Nos

momentos mais difíceis, as suas palavras de carinho e compreensão me fizeram ter forças para seguir em frente, e eu segui.

Aos professores e professoras da escola Pétala, integrantes das equipes gestora, pedagógica e docente, por terem aceito participar da presente pesquisa. A generosidade e seriedade com que acolheram o estudo foi fundamental e permitiu a construção das informações presentes nessa tese.

À minha orientadora de mestrado e querida amiga, Professora Dra. Eunice Alencar, por seu grande incentivo e apoio, para que eu continuasse os meus estudos e não me deixasse abater pelas dificuldades. Você sempre será a minha grande inspiração, pelos seus ensinamentos e pela sua capacidade de enxergar nas pessoas o potencial que elas, muitas vezes, nem imaginam possuir.

À Professora Dra. Denise Fleith, pela grande ajuda desde a fase de preparação para a seleção da Pós-graduação. Por ter me apoiado e compartilhado comigo dicas preciosas, que me ajudaram ao longo da realização do curso.

Às pesquisadoras Dra. Albertina Mitjás Martínez e Dra. Eunice Alencar, expoentes no estudo da Criatividade, pela criteriosa avaliação dos roteiros de entrevista. As suas contribuições foram cruciais para o aprimoramento das estratégias de coleta de dados para a presente pesquisa.

Aos professores Dr. Cleyton Gontijo, Dra. Stela Maris Sanmartin, Dr. Alexandre de Carvalho e Dra. Nívea Braga, membros da minha banca de qualificação, por terem me ajudado a aprimorar o meu trabalho e, agora, estarem participando da minha banca de defesa, lendo os resultados da minha pesquisa.

À UnB, por ter me acolhido. Aos professores do PGPDE, pelos ensinamentos e dedicação durante as tantas horas de aprofundamento de temas tão importantes para a minha formação acadêmica e profissional. Aos técnicos da secretaria do PGPDE e da BCE, pelo apoio em todos os momentos. À CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual o presente estudo não seria possível.

Aos colegas de curso e dos grupos de pesquisa sobre Criatividade, pelas maravilhosas e enriquecedoras discussões. Os momentos que partilhamos influenciaram fortemente a minha trajetória. Ao grupo de apoio, especialmente, às colegas Suellen e Eloisa, por terem dividido comigo as angústias, dúvidas e descobertas, durante os nossos estudos sobre Criatividade. A ajuda de vocês foi fundamental para a realização do curso.

À minha querida amiga Ana Carenina, por novamente me apoiar nos estudos de inglês, me ajudando na preparação para a seleção da Pós-graduação. O seu incentivo e dicas foram muito importantes para que eu pudesse me sentir segura para iniciar essa trajetória.

À minha colega e querida amiga Adriane, por ter dividido comigo o seu sonho de reconfigurar a formação continuada, estimulando e influenciando a minha visão de que esse processo tem um grande potencial, no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Às minhas coordenadoras, mestras inspiradoras do tema da minha pesquisa, Marta e Andrea, por terem marcado a minha formação continuada e a minha atuação profissional tão positivamente. Os seus exemplos e ensinamentos estão sempre comigo.

À minha neurologista Dra. Rebecca Maciel, por ter cuidado da minha saúde mental e me ouvido, sempre com muita paciência e delicadeza. Ao meu homeopata Dr. Edson Veiga,

por ter me acolhido e tratado de forma holística, com paciência e sabedoria. Aos meus professores da Yoga e do *Mindfulness*, pelos ensinamentos que me ajudaram a prestar mais atenção às minhas ações de autocuidado.

Às cachorrinhas Kika (o melhor presente de natal que eu pude dar ao meu filho Gabriel) e Meg (filhinha da Kika e presente para a minha filha Melissa), pela companhia e carinho incondicionais. Só quem tem em sua vida a presença desses seres tão amigos, sabe o quanto eles são capazes de nos transmitir amor na medida certa, e sem pedir nada em troca. Em especial à Kika por ter me acompanhado por 16 anos e 8 meses, por ter participado de tantos momentos em família e me ensinado a ter paciência, principalmente, quando ela já estava vivendo os seus últimos meses de vida. As muitas pausas na escrita do meu trabalho, para cuidar dela, me fizeram retomar o fôlego e acreditar que tudo na vida tem um porquê.

Minha gratidão a todos vocês!

Sobre criar...

“Estar com as crianças, presencialmente com as crianças, cada dia um corpo precisa se autorizar ser muito criador. Elas provocam isso o tempo inteiro. Então, é inevitável que o processo de criação aconteça ali, na relação com as crianças.”

(entrevistada Regina - ed)

“No caso de uma escola, o que o espaço tem, o que ele tem de demanda, o que ele tem de potencial, o que ele tem de dificuldade e o que eu tenho, de desejo, de sonho, de ânsia, de potencialidade e de dificuldade.”

(entrevistado Rogério - ep)

Resumo

O estudo em questão investigou a percepção de educadores, profissionais da equipe pedagógica e gestores sobre a criatividade do professor, em contexto de formação continuada. Reconhece-se o potencial desse espaço no desenvolvimento individual e de grupo, visto que nele ocorrem práticas colaborativas e dialógicas, interações e trocas entre os profissionais. Estes exercem influência sobre as práticas colaborativas e por elas são influenciados; confrontam ideias e ações; e mobilizam recursos pessoais e sociais, internos e externos para alcançar objetivos. Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental, de Brasília - DF, sendo desenvolvida em duas etapas. A etapa de observação foi realizada durante os encontros de formação continuada, dos quais participaram 24 profissionais da escola. A etapa de entrevistas contou com uma amostra composta de 10 profissionais da equipe gestora, equipe pedagógica e do corpo docente. O objetivo geral da tese foi investigar a percepção de profissionais da equipe gestora/pedagógica e de professores sobre a criatividade do professor no contexto de formação continuada, bem como, o potencial de emergência da criatividade durante a comunicação entre esses profissionais. Os objetivos específicos foram: a) Investigar a percepção dos professores sobre o estímulo à sua criatividade no contexto de formação continuada; b) Investigar a percepção dos profissionais da equipe gestora/pedagógica sobre o estímulo que eles, eventualmente, promovam à criatividade dos professores no contexto de formação continuada; c) Analisar o potencial de emergência da criatividade do professor durante situações de comunicação entre gestores e professores. Para tanto, foi usada a abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, onde se buscou compreender a criatividade em seu sentido coletivo, sem menosprezar a criatividade

individual, mas enxergá-la como um fenômeno distribuído, que conecta pessoas a outras pessoas, à sua comunidade e ao mundo. Como estratégias de investigação foram utilizadas: entrevista semiestruturada, observação e diário de campo. Foi adotada a análise temática, por possibilitar flexibilidade na identificação, na análise e no relato de padrões (temas), dentro dos dados qualitativos. Os resultados do estudo indicam que o ambiente de formação continuada pode contribuir para a criatividade do professor, e abrem espaço para um olhar mais atento às práticas colaborativas que acontecem dentro desse processo. No caso do contexto de formação investigado, a criatividade é estimulada, principalmente, movida por uma ação que vai do nível individual, para uma construção coletiva e, por conseguinte, do ambiente, que novamente alimentará a ação individual. O diálogo apareceu como a principal forma de comunicação, potencialmente capaz de impulsionar a ação individual e coletiva, movida por intenções que se somam e se fortalecem no cotidiano escolar. Contudo, existem desafios relacionados ao professor e, também, ao ambiente.

Palavras-chave: criatividade do professor, formação continuada, comunicação, ensino fundamental, prática colaborativa

Abstract

This study investigated educators, professionals from the pedagogical team and managers perceptions on teachers' creativity, in a continuous education context. The potential of this space for individual and group development is recognized, once one may observe practices that are collaborative and dialogical, as well as interactions and exchanges among professionals. These interactions influence collaborative practices and are influenced by them; confront ideas and actions; and mobilize personal and social, internal, and external resources to achieve objectives. Therefore, this research was carried out in a public school in Brasília - Federal District, in the early years of elementary school, and it was developed in two stages. The observation stage was carried out during continuous education meetings, with the presence of 24 school professionals. The interview stage included a sample of 10 professionals from the management and pedagogical teams, and teachers. The general objective of the thesis was to investigate the perception of professionals from the management/pedagogical team and teachers on teacher's creativity in the context of continuous education, as well as the potential emergence of creativity during communication among these professionals. The specific objectives were: a) Investigate teachers' perception in relation to the incentive to their creativity in the context of continuous education; b) Investigate the perception of professionals from the management/pedagogical team regarding the incentive they eventually promote to teachers' creativity in the context of continuous education; c) Analyze the potential emergence of teachers' creativity during communication situations between managers and teachers. Thus, a qualitative research approach of an exploratory and descriptive nature was applied, in which we sought to understand creativity in its collective sense, without underestimating individual creativity, but seeing creativity as a

spread phenomenon, which connects people to other people, to their community and the world. The following research strategies were used: semi-structured interviews, observation, and a field diary. Thematic analysis was adopted, as it allows flexibility in identifying, analyzing and reporting patterns (themes) within qualitative data. The results of the study indicate that the continuous education environment can contribute to teacher's creativity, and open space for a closer look at the collaborative practices that take place within this process. In the case of the investigated context, creativity is stimulated, mainly, driven by an action that goes from the individual level to a collective construction and, therefore, the environment, which will again feed individual action. Dialogue appeared as the main form of communication, potentially capable of boosting individual and collective action, driven by intentions that add up and strengthen themselves during the regular, everyday school life. However, one may not disregard challenges related to the teacher and the environment.

Keywords: teacher's creativity, continuous education, communication, elementary education, collaborative practice.

Sumário

| | |
|---|-------|
| Dedicatória..... | v |
| Agradecimentos..... | vi |
| Resumo..... | xi |
| Abstract..... | xiii |
| Lista de Siglas..... | xvii |
| Lista Figuras..... | xviii |
| Introdução..... | 1 |
| Objetivos de Pesquisa..... | 11 |
| CAPÍTULO I - Revisão de Literatura..... | 14 |
| Criatividade: estudos teóricos..... | 14 |
| Criatividade no contexto escolar: estudos empíricos..... | 27 |
| A formação do professor..... | 40 |
| A formação continuada em serviço e a criatividade do professor..... | 46 |
| Comunidade de aprendizagem: espaço para a mudança..... | 59 |
| A comunicação e a criatividade do professor..... | 65 |
| CAPÍTULO II - Metodologia de Pesquisa..... | 72 |
| Questões éticas da pesquisa..... | 74 |
| Contexto do estudo: aproximação e acordos..... | 75 |
| Participantes..... | 76 |
| Procedimentos..... | 78 |
| Análise dos Dados..... | 81 |
| CAPÍTULO III - Resultados..... | 83 |
| Formação Continuada..... | 84 |
| Entrevistas..... | 104 |
| CAPÍTULO IV - Discussão..... | 129 |
| Formação Continuada..... | 129 |
| Entrevistas..... | 135 |
| Desafios..... | 144 |
| Possíveis relações entre as duas etapas do estudo..... | 147 |
| Considerações Finais..... | 149 |
| Limitações do Estudo..... | 151 |
| Perspectivas para Estudos Futuros..... | 153 |

| | |
|--|-----|
| Referências..... | 155 |
| Anexo 1 - Convite para Participar da Pesquisa..... | 172 |
| Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... | 173 |
| Anexo 3 - Roteiro de entrevista semiestruturada - Equipe Docente..... | 176 |
| Anexo 4 - Roteiro de entrevista semiestruturada - Equipe Pedagógica..... | 178 |
| Anexo 5 - Roteiro de entrevista semiestruturada - Equipe Gestora..... | 180 |

Lista de Siglas

COVID-19 – Coronavírus disease

PISA – Programme for International Student Assessment

CAFe – Comunidade Acadêmica Federada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BCG – The Boston Consulting Group

IAS – Instituto Ayrton Senna

OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development

MEC – Ministério da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC – Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica

PNE – Plano Nacional da Educação

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

EAP – Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

PLC – Professional Learning Community

CREA – Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades

CONANE – Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

Lista Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 Formação continuada: códigos..... | 81 |
| Figura 2 Formação continuada: mapa..... | 82 |
| Figura 3 Entrevistas - formação: códigos..... | 101 |
| Figura 4 Entrevistas - criatividade do professor: códigos..... | 102 |
| Figura 5 Entrevistas - comunicação: códigos..... | 103 |
| Figura 6 Entrevistas - desafios: códigos..... | 104 |
| Figura 7 Entrevistas - formação, criatividade e comunicação: mapa..... | 105 |
| Figura 8 Entrevistas - desafios: mapa..... | 106 |

Introdução

REINVENÇÃO

Os tempos de hoje
nos exigem reconstrução,
reinvenção de nós mesmos.

(...)

Os tempos de hoje
nos empurram na busca
da ajuda do outro, na
dependência dessa ajuda.
Só podemos ser nós mesmos
mediados pela fala e escrita
do outro, pontes
que nos levam até
nossas profundezas.

(...)

(Madalena Freire)

A criatividade vem despertando o interesse da humanidade ao longo da história, primeiramente ligada a gênios e suas invenções, criações que revolucionaram épocas, trazendo descobertas que impactaram gerações, e, mais recentemente, também relacionada à capacidade criativa de todos os indivíduos, na solução de problemas do cotidiano (Glăveanu & Kaufman, 2019). Assim, vivemos atualmente os desafios de um mundo caracterizado como VUCA (volátil, incerto, complexo e ambíguo), termo comumente utilizado na área empresarial. Toffler (1970), já alertava que, embora a rotina seja essencial, as mudanças e o surgimento de novidades constantes nas organizações, requerem cada vez mais energia da

sociedade, fazendo-a voltar-se para a solução de problemas não rotineiros, exigindo dela imaginação e criatividade.

Nesse contexto, a criatividade é considerada um dos fatores para a sustentabilidade e o sucesso das organizações, sendo estimulada, sobretudo, a partir do empoderamento de membros de equipes que têm à sua frente líderes responsáveis e capazes de focar não apenas nos resultados, mas também nas pessoas de sua equipe e em seus interesses (Codreanu, 2016; Sarkar, 2016). Também na escola, é importante que se invista na construção de um contexto para a criatividade, no clima favorável ao seu estímulo e desenvolvimento, que permita o empoderamento dos seus membros. Para tanto, dentre outros aspectos, é necessário: enxergar o valor das diferenças individuais, dos diferentes estilos e pontos de vista; cultivar um clima de respeito mútuo e aceitação entre os indivíduos para que eles possam compartilhar, desenvolver e aprender cooperativamente; estimular um sentimento de confiança interpessoal e trabalho em equipe; e incentivar relacionamentos interpessoais de alta qualidade (Isaksen, Dorval & Treffinger, 2011).

Nunca ouvimos tanto o termo criatividade como nos últimos tempos. Em recente período de crise mundial, as pessoas tiveram que apostar na criatividade cotidiana, para conviver com o inesperado e, acima de tudo, para sobreviver - material e simbolicamente, sendo possível tratar do que pode ser chamado de sobrevivência psíquica - em meio ao caos trazido pela pandemia do COVID - 19. Mesmo assim, segundo Beghetto (2020), durante esse período de grandes incertezas, também é provável que encontremos uma porta para o possível, pois esse estado potencialmente perigoso e inseguro pode servir como um estímulo para novos pensamentos, crenças e ações. Isso também foi apontado pelo relatório do *World Economic Forum*, de outubro de 2020. Dentre as várias previsões para a evolução do mercado de trabalho até 2025, esse documento destacou as habilidades emergentes e em

declínio. Na lista das quinze principais habilidades requeridas, a criatividade aparece em quinto lugar, juntamente com a originalidade e a iniciativa.

Assim, nesses tempos bem difíceis e recentes [de pandemia], em praticamente todas as áreas de atuação foi preciso lidar com essa inesperada certeza de não ter certezas, foi necessário transformar práticas diárias e adaptá-las para enfrentar novos desafios (World Economic Forum, 2020). Com isso, surgiram novas formas de mobilidade, dos mais variados aspectos: corporais, de objetos físicos, imaginativas, virtuais e comunicativas. Passou-se a utilizar cada vez mais os meios tecnológicos e a colocar em prática a capacidade de criação para aproximar as pessoas e suas experiências, o que tem contribuído para um cenário de mudanças de perspectivas pessoais e psicológicas (Glăveanu, 2020).

No ensino, assim como em muitos outros segmentos, esses tempos difíceis e de grandes incertezas trouxeram aos professores novas formas de mobilidade, novas demandas que desafiaram suas capacidades de resiliência e adaptabilidade, em meio à necessidade de criar estratégias didáticas e recriar maneiras de estimular e incentivar seus alunos a assistir aulas de forma remota. Mas, se no ensino presencial já é difícil despertar e manter o interesse dos alunos, quiçá, nesse novo formato de aulas. Assim, foi preciso que o professor finalmente se adaptasse à nova realidade, dando mais liberdade aos alunos e permitindo o seu protagonismo, pois a aprendizagem já precisava da autoria do estudante e o meio digital pode possibilitar que isso aconteça, cabendo ao professor aproveitar essa oportunidade (Demo, 2020; Nóvoa, 2020). Mesmo assim, vale lembrar que, por outro lado, o professor também teve o grande desafio de resgatar a participação dos alunos que tiveram/têm dificuldades para acessar as aulas remotas e, ainda, acompanhar os que, muitas vezes, se perdem no meio do caminho, devido aos mais diferentes obstáculos. Mesmo com os esforços dos profissionais da educação, a partir dos resultados do *Programme for International Student Assessment (PISA)*

de 2022 (OECD, 2024), existem indícios de que a pandemia de Covid-19 influenciou no desempenho dos estudantes, sobretudo, devido ao tempo em que as escolas permaneceram fechadas.

Nesse sentido, passou-se a pensar ainda mais na importância da formação de professores, haja vista a crescente necessidade desses profissionais em, diante dos novos desafios, rapidamente, reinventar a própria prática. No entanto, é impossível o professor estar plenamente preparado para os mais variados desafios que surgem diariamente, em sala de aula, pois os contextos mudam, os alunos mudam e também muda a forma como esse profissional passa a significar e ressignificar a sua própria prática. Parece mesmo que estamos vivendo um período ímpar, no qual o prefixo “re” tem sido constante. Por isso, reinventar, refazer ou recriar deve ser entendido com muito mais densidade por quem trabalha na área da educação, pois ao encontrarem seus alunos, diariamente, esses profissionais se deparam com o que existe de mais novo (Cortella, 2021). Vale destacar que os desafios atuais também se encontram “fora” da sala de aula e podem interferir ainda mais no trabalho docente. Mesmo assim, é preciso lembrar que grandes desafios também podem trazer grandes oportunidades.

As últimas décadas registraram grandes transformações no perfil do professor, sobretudo, com relação à forma como este lida com os conteúdos e como se relaciona com os seus alunos. Essas mudanças foram ocasionadas, principalmente, devido a alterações sociais e econômicas vividas pela sociedade da informação. Diante de tantas demandas da sociedade atual, o professor precisou passar, mais ainda, de transmissor de conteúdos a alunos passivos e assimiladores a problematizador de conteúdos a alunos ativos e questionadores.

A educação do século XXI busca mudanças profundas no contexto educacional, pois estamos vivendo um período caracterizado por rápidas transformações nos mais diferentes segmentos. As políticas educacionais, buscando a resolução de alguns dos principais

problemas da educação, tais como: melhoria da qualidade de ensino por meio do foco em *que* e *como* ensinar, passaram a conceber a escola como núcleo, focando suas ações nos professores, equipe pedagógica, direção, pais e responsáveis (Santos, 2013). Nesse sentido, a formação do professor é considerada uma das principais frentes para atingir tais objetivos (Abrúcio, 2016; Dalmon, Siqueira & Braga, 2018; Nóvoa, 2017, 2020).

No Brasil, seguindo uma tendência mundial, estudos sobre a formação de professores passaram a ter um maior destaque, sobretudo nas últimas três décadas (Libâneo, 2015), sendo difundidas no meio educacional as mais variadas concepções de formação “como as do professor investigador, do professor reflexivo, do professor intelectual crítico, influenciando políticas e programas em todo o mundo” (p. 630). Segundo Demo (2020), nada vai mudar enquanto o professor for vítima da mudança, pois ele deve ocupar o lugar de protagonista nessa renovação da educação. Infelizmente, mesmo já havendo avanços significativos nesse sentido, ocupar esse lugar ainda parece distante, visto que desde a graduação a sua formação, muitas vezes, continua ultrapassada, sendo necessário repensar e reestruturar a formação inicial e continuada de professores (Nóvoa, 2003, 2009). Todavia, o problema pode não estar apenas na formação, sendo mais provável que ela seja somente uma das partes do mesmo.

No que se refere ao trabalho docente, parece que os elementos estruturais do exercício da docência ainda não mudaram. Assim, romper com a prática dominante do ensinar a responder para uma prática do questionar não parece ser uma tarefa fácil, visto que os professores, em geral, vivenciaram essa prática de ensino-aprendizagem desde a sua escolaridade inicial, até a sua formação docente. Infelizmente, geralmente, os professores acabam por reproduzir em sua prática o mesmo que vivenciaram quando eram alunos (Fleith, 2011; Mitjans Martínez, 2006; Pacheco, 2019). Beghetto (2010) alerta que o fenômeno da escolarização faz com que professores repitam padrões, muitas vezes, sem questionarem a

sua própria atuação. Assim, Pacheco (2019), sinaliza “o modo como os professores aprendem é o mesmo com que ensinam” (seção As escolas invisíveis). Será mesmo que resta ao professor apenas repetir o mesmo modelo de educação pelo qual passou? A intenção da presente pesquisa é, justamente, tentar mostrar uma visão mais otimista, de uma educação que pode dar certo, de um processo de formação que permite o desenvolvimento e a expressão desse profissional.

Nesse sentido, a necessidade de se promover na escola um ambiente propício ao desenvolvimento e à expressão da criatividade é urgente. No entanto, para favorecer o desenvolvimento da criatividade dos alunos, é importante ter-se professores motivados a utilizar práticas pedagógicas criativas. Educadores assim motivados poderão servir de modelo e estímulo ao desenvolvimento do potencial criador de seus alunos. Por essa razão, além do aluno, a escola precisa oportunizar o desenvolvimento do potencial criativo dos professores (Dessen & Polonia, 2007; Fleith, 2011; Gontijo & Fonseca, 2020), precisa ser um espaço que cultive e valorize as ideias originais dos mesmos, estimulando o desabrochar e o desenvolvimento de habilidades que, muitas vezes, esses profissionais desconhecem possuir. Assim, concordamos com Bandura (1997), quando diz que as crenças dos indivíduos sobre a sua capacidade afetam tanto a sua motivação quanto as suas ações. “Investir na criatividade de professores(as) significa investir em sua própria história, em seus processos psicológicos superiores e suas características enquanto sujeitos datados” (Zanella, 2020, p. 102).

Collard e Looney (2014), em seu estudo sobre a promoção da criatividade na educação, exploram como um foco maior na criatividade muda a dinâmica de todo o processo de ensino e aprendizagem. Eles discutem como sistemas de aprendizagem fechados e abertos exigem que professores e alunos definam *o que, como, com quem e por que* aprendem, e são capazes de fornecer respostas. Assim sendo, existe a necessidade de revisão de práticas a fim

de preparar esses profissionais para a utilização de métodos diversificados e inovadores, sendo necessário apoiá-los para assumir riscos capazes de conduzir à produção criativa. Esse apoio deve vir principalmente da equipe gestora e dos próprios colegas de escola. Vale lembrar que a equipe gestora também é formada por professores e, portanto, passa pelos mesmos desafios. Sem essa colaboração, os professores poderão encontrar dificuldades/barreiras para utilizar métodos criativos de ensino ou fomentar a criatividade em sua prática regular. Para tanto, é importante que o ambiente proporcione maior liberdade e flexibilidade aos professores, bem como estimule a colaboração entre os profissionais, alunos, familiares e moradores da comunidade local. É necessário que haja incentivo para que os professores sejam curiosos, imaginativos e abertos, além de desafiá-los a melhorar o bem-estar e a realização dos alunos.

Para Miel (1972), ensino é processo não repetitivo, já que os alunos nunca são iguais, uma turma nunca é a mesma de um dia para o outro e nem o próprio professor é o mesmo. Então, esse profissional tem uma grande abundância de oportunidades de ser criativo, já que ele lida com tantas condições mutáveis. Mas será que ele realmente tem as condições ambientais adequadas para desenvolver a própria criatividade na escola, sobretudo, com relação à comunicação entre equipe gestora e professor?

Nessa perspectiva, a comunicação construída dentro do ambiente escolar tem um papel muito importante e deve abandonar a linguagem geralmente distante da vida real, que aprisiona vozes e valoriza o discurso predominante e os modelos estabelecidos (Martín-Barbero, 2014), principalmente, aquela que se dá entre a equipe gestora e os professores. Conforme destaca Martín-Barbero (2014), a escola deve assumir o seu papel no desenvolvimento e encontro de trajetórias socioculturais, lugar de abertura ao outro e de modos colaborativos de produzir conhecimento. Ela precisa ser um espaço aberto para

proporcionar condições que facilitem ao professor, não somente atuar no desenvolvimento da criatividade em sala de aula, com seus alunos, mas também abrir espaço no contexto escolar para o desenvolvimento desse profissional em suas várias dimensões. Para tanto, é primordial aproveitar momentos de formação já previstos nos programas anuais de ensino, e, ainda, criar outras oportunidades de interação e comunicação para investimento e incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

A construção e dinâmica desses espaços de formação devem levar em consideração os desejos e objetivos da coletividade, mas não podem e nem devem encobrir ou sufocar ideias, esforços e iniciativas positivas individuais, que podem se somar e se fortalecer no grupo. Esse pode ser o grande propósito da educação: a valorização de práticas capazes de repensar o cotidiano e transformar a realidade, disseminando, assim, intenções muito maiores que os tão conhecidos objetivos imediatistas de ensino, como, por exemplo, cumprir metas de conteúdos de forma mecânica e repetitiva, para que os mesmos possam integrar avaliações ao final de um trimestre.

Essa reconfiguração nas práticas de formação pode atuar como um dos elementos fundamentais na construção da cultura organizacional da escola, atingindo não somente os profissionais envolvidos, mas também alunos e famílias. Cabe, então, à comunidade escolar como um todo, o papel de trabalhar a formação de professores em sua dimensão coletiva, deixando de lado o ineficaz trabalho isolado realizado por alguns dos seus profissionais, para a construção de um projeto pedagógico coletivo, desenvolvido de forma intencional e dentro da própria escola (Nóvoa, 2009; Placco & Silva, 2009; Placco, 2012), por meio de práticas mais colaborativas e dialógicas que proporcionem o sentimento compartilhado de coconstrução da prática educativa. Essas interações são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos professores em contexto de formação, pois durante as interações com seus

pares estabelecem importantes trocas, exercem influência e são influenciados por elas; confrontam ideias e ações; mobilizam recursos pessoais e sociais, internos e externos para alcançar objetivos (Placco & Souza, 2006).

Quando pensamos na escola como um ambiente que promove, em nível micro, o encontro de desejos, intenções e iniciativas que se entrelaçam umas com as outras, estamos diante de redes de relações e interações que se constroem diariamente e se concretizam, principalmente, no ensinar e aprender. Mesmo a escola tendo propósitos educacionais expressos em documentos que regem o trabalho a ser desenvolvido, não há como impedir ou negligenciar as potenciais contribuições diárias de cada indivíduo para um importante trabalho cooperativo, trabalho esse que sofre alterações constantes, e, a depender da forma como é conduzido, favorecerá ou não o desenvolvimento da criatividade. Por essa razão, é importante conhecer como os diferentes objetivos se encontram, complementam-se, ou não, e, ainda, como a cultura organizacional escolar atua nesses encontros ou desencontros, de forma a potencializar ou inibir a criatividade individual e coletiva, especialmente, na interação e na comunicação entre gestores e professores.

O contexto de formação continuada em serviço, intencionalmente planejado, configura-se como um espaço rico e privilegiado onde acontecem interações que podem influenciar no desenvolvimento de sujeitos adultos. No entanto, há uma escassez de estudos empíricos com coordenadores e outros profissionais da equipe pedagógica da escola, tratando da importância do desenvolvimento e expressão da criatividade docente (Alencar *et al.*, 2018; Oliveira & Alencar, 2012). Também há um número reduzido de pesquisas com gestores escolares focalizando a criatividade no contexto escolar (Alencar *et al.*, 2015) e uma lacuna ainda maior de estudos sobre a relação entre criatividade e formação docente, assim como na formação continuada aplicada à criatividade (Vieira & Maia, 2018).

Portanto, a relevância da investigação proposta reside no fato de reunir profissionais da equipe gestora/pedagógica e professores, em contexto de práticas de formação continuada em serviço. É importante ressaltar que, mesmo assumindo funções e níveis hierárquicos diferentes, todos esses profissionais envolvidos são, primeiramente, educadores. Assim, o estudo poderá contribuir na teorização sobre o papel da comunicação e o potencial de emergência da criatividade dos professores nesse cenário do contexto escolar e na ampliação do conhecimento a respeito do estímulo/expressão da criatividade do professor.

Assim sendo, a pesquisa aconteceu em um contexto de formação continuada docente, desenvolvido em uma escola pública de ensino fundamental I do DF, com proposta de ensino baseada na perspectiva de Comunidade de Aprendizagem. Tal modelo de educação caracteriza-se, fundamentalmente, como um projeto de transformação social e cultural. Ela tem por base os princípios da aprendizagem dialógica: diálogo igualitário, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental, igualdade de diferenças e inteligência cultural (Cardoso, 2017; Mello, Braga & Gabassa, 2012), os quais serão detalhados posteriormente.

Vale destacar o “diálogo igualitário”, enquanto princípio que tem em sua essência os conceitos de diálogo e palavra verdadeira, de Paulo Freire, e a ação comunicativa, de Habermas. Para Mello, Braga e Gabassa (2012), para que o diálogo igualitário aconteça, os interlocutores em uma interação precisam estar dispostos a seguir o seguinte pressuposto: “as falas e as proposições de cada participante em uma situação, seja ela em reuniões, atendimentos ou situações de aprendizagem em aula, serão tomadas por seus argumentos e não pelas posições que ocupam os falantes” (seção de introdução). Segundo as autoras, o cerne de tudo está na argumentação exercida pelos sujeitos em interação, ao exporem suas razões e pretensões, mediadas por interesses comuns que os une, em comunidade. Vale

esclarecer que o diálogo igualitário aqui deve ser entendido como oportunidade para todos participarem e agirem, de maneira que todos tenham condições semelhantes de participar do diálogo.

A opção por desenvolver uma investigação com a equipe gestora/pedagógica e professores do ensino fundamental I, em contexto de formação continuada, se deve ao histórico profissional da pesquisadora. Ela possui experiência com esse segmento de ensino, tanto no papel de professora como também na função de coordenadora pedagógica, estando à frente de projetos de formação continuada em serviço, em contextos de reconfiguração dessa prática. Além disso, durante o mestrado, a pesquisadora se dedicou ao estudo da criatividade docente na percepção de coordenadores pedagógicos. Nesse estudo, a formação continuada foi apontada como um dos principais contextos para o estímulo à criatividade dos professores. Por essas razões, várias inquietações sempre a acompanharam e a instigam a querer compreender melhor sobre como o contexto de formação pode promover o desenvolvimento da criatividade do professor.

Objetivos de Pesquisa

Por ser a criatividade um fenômeno multifacetado e analisado com base em abordagens teóricas que o estudam a partir de diferentes enfoques, para a pesquisa em questão, o mesmo será investigado à luz de abordagens que o entendem como uma habilidade de natureza múltipla, onde atuam fatores cognitivos, conativos, emocionais e ambientais (Lubart, 2007). Segundo Lubart (2007), os fatores cognitivos dizem respeito às capacidades intelectuais do indivíduo presentes no ato criativo. São exemplos dessas habilidades: capacidade para identificar, definir e redefinir problemas, pensamento divergente, flexibilidade e conhecimento. Os fatores conativos se referem aos traços de personalidade,

aos estilos cognitivos e à motivação, envolvendo intenções, as quais podem impulsionar e guiar ações. Já os aspectos emocionais relativos à criatividade podem ser compreendidos a partir de várias concepções sobre os estados emocionais e de humor e de características emocionais individuais. Por fim, os elementos do ambiente familiar, social e cultural também podem influenciar e exercer um grande impacto no desenvolvimento e na expressão da capacidade criativa dos indivíduos.

Contudo, é do nosso interesse compreender a criatividade em seu sentido coletivo, sem menosprezar a criatividade individual, mas enxergá-la como um fenômeno distribuído, que conecta pessoas a outras pessoas, à sua comunidade e ao mundo. Nessa perspectiva, baseada em ação, interação e comunicação, a criatividade pode ser vista como uma forma de capacitar os profissionais, de participar da cultura e, principalmente, como um processo que empodera e cultiva formas pessoais e coletivas de agência (Costall, 2015; Glăveanu & Clapp, 2018). Segundo a abordagem sociocultural, a agência humana pode ser entendida como o grau em que um agente pode agir independentemente de uma situação imediata, ou seja, uma ação pode ser motivada por circunstâncias que ocorrem fora de uma situação do aqui e agora. Assim, é possível que o agente, mesmo estando envolvido em uma situação, seja capaz de se distanciar e refletir sobre ela, identificando-se com outras pessoas em diferentes posições e situações, por meio da intersubjetividade (Gillespie, 2012).

A partir do exposto, a pesquisa buscará investigar como o contexto de formação continuada em serviço pode contribuir no desenvolvimento da criatividade do professor e, ainda, qual o potencial de emergência da criatividade desse profissional em situações de comunicação entre equipe gestora/pedagógica e professor.

Para tanto, a pesquisa buscará responder o seguinte questionamento:

- Como a formação continuada pode contribuir para a criatividade do professor, de forma individual e coletiva?

Assim, os objetivos da tese são:

OBJETIVO GERAL: Investigar a percepção de profissionais da equipe gestora/pedagógica e de professores sobre a criatividade do professor no contexto de formação continuada, bem como, o potencial de emergência da criatividade durante a comunicação entre esses profissionais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a) Investigar a percepção dos professores sobre o estímulo à sua criatividade no contexto de formação continuada;

b) Investigar a percepção dos profissionais da equipe gestora/pedagógica sobre o estímulo que eles, eventualmente, promovam à criatividade dos professores no contexto de formação continuada;

c) Analisar o potencial de emergência da criatividade do professor durante situações de comunicação entre gestores e professores.

CAPÍTULO I

Revisão de Literatura

Partindo da visão de criatividade como um fenômeno multidimensional, onde estão envolvidos fatores individuais, sociais e culturais, acredita-se na importância da interação entre todos esses elementos para o desenvolvimento do pensamento criativo, especialmente, no contexto escolar. Sendo assim, serão abordados a seguir os diferentes aspectos diretamente relacionados com as intenções de pesquisa.

Primeiramente, será apresentado um panorama sobre aspectos teóricos do estudo da criatividade em geral e também no contexto escolar, sobre a formação continuada e a sua relação com o estímulo à criatividade do professor, sobre o papel da comunicação entre membros das equipes gestora/pedagógica e o professor, para a criatividade. Dessa forma, pretendemos apresentar um quadro teórico que possibilite a compreensão dos principais construtos que serão investigados.

Criatividade: estudos teóricos

Tendências consideradas de base no estudo da criatividade ressaltam a importância das interações sociais, culturais e históricas no desenvolvimento humano e na criatividade (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1999; Simonton, 1999; Sternberg & Lubart, 1991). Na literatura da área, há um grande número de estudos sobre o impacto do ambiente social ou do ambiente de trabalho sobre a criatividade de indivíduos, grupos ou organizações inteiras (Hennessey & Amabile, 2010). Antes de apresentar um pouco da teoria e o panorama dos

estudos empíricos atuais sobre esse fenômeno, sobretudo, no contexto educacional, é preciso saber um pouco sobre a origem da criatividade e também defini-la.

Segundo Ashton (2016), grande parte de tudo o que há no mundo é fruto de inovações oriundas de criações de pessoas comuns e desconhecidas, que não tinham nada de excepcional. Antes do Renascimento (meados do séc. XIV ao final do séc. XVI), a autoria ou reivindicação de crédito por alguma criação eram praticamente inexistentes, pois não era importante saber quem criava o quê. Segundo o mesmo autor, “autoria” implicava autoridade, relacionada a um direito divino, de reis e líderes religiosos, visto que “autor” significava “pai”, vindo da palavra latina “senhor”, *auctor*. Já “inventor”, palavra derivada de *invenire*, “encontrar”, era um descobridor, e não um criador, até a década de 1550. Aos poucos, o mito da criatividade, o qual concebe que poucos indivíduos podem ser criativos, foi dando lugar à ideia de que “Não existem truques, atalhos ou esquemas para se tornar criativo de uma hora para outra. O processo é comum, ainda que o resultado não seja. Criar não é magia; é trabalho” (Ashton, 2016, p. 135).

Criatividade, segundo o dicionário da *American Psychological Association* (VandenBos, 2015), é a “capacidade de produzir ou desenvolver trabalhos, teorias, técnicas ou pensamentos originais. Um indivíduo criativo normalmente exibe originalidade, imaginação e expressividade” (p. 264). Miel (1972), ao definir criatividade, lança mão de algumas descrições comumente utilizadas por pesquisadores à época. Assim, a criatividade ocorre quando há uma nova combinação ou disposição de materiais, movimentos, mundos, símbolos ou ideias, colocando a produção a disposição de outras pessoas; quando um produto é reconhecido como excepcional por indivíduos competentes, necessitando ser verdadeiro, generalizável e surpreendente; quando um indivíduo faz algo novo que seja ao mesmo tempo satisfatório e útil para ele próprio. Contudo, a autora concorda com a importância de o

critério “ser verdadeiro”, refletindo sobre a necessidade de o produto ser construtivo, no sentido de trazer crescimento e vida, e, vê com restrições o critério “ser generalizável”, alertando para a necessidade de não rotular algo como criativo ou não criativo, mas, incluí-lo numa escala que pode variar de um tanto criativo a altamente criativo. Ela chama atenção para o fato de sociedades democráticas poderem se beneficiar do ponto de vista sobre o processo criativo que encoraje cada pessoa a se dedicar a ele até o limite de sua capacidade, sendo, sobretudo, valiosos, o que ela chama de “subprodutos” tais como, alegria de viver e criar, amor próprio e crescimento, quer seja, ou não, o produto criado considerado “original” ou “surpreendente”, ou seja, “criatividade é qualidade que todo ser humano pode demonstrar em sua maneira de viver” (Miel, 1972, p. 25).

Passadas mais de três décadas, Runco (2007) se refere à criatividade como um tópico de estudo importante e fascinante, porém, de difícil conceituação. Embora muitas pessoas famosas tenham se destacado por sua criatividade e isso tenha sido relacionado à sua expertise, outras pessoas são altamente criativas, possivelmente, pelo seu senso diário de se adaptar e resolver novos problemas. O autor acredita que a criatividade desempenha um papel em muitas atividades do cotidiano, como, por exemplo, na linguagem, pois a criatividade na linguagem demonstra que ela não depende inteiramente da experiência e da aprendizagem, já que nosso sistema nervoso é sensível a regras e convenções linguísticas, ou teríamos dificuldade em dizer coisas que nunca ouvimos antes. Ao contrário, nós podemos gerar expressões originais, por nós mesmos. Isso confirma que a criatividade é diária e iminente, portanto, original e útil. Nesse sentido, a “criatividade desempenha um papel em tudo o que é humano” (Runco, 2007, p. X), sendo necessárias apenas duas coisas para que ela ocorra: “a criação de algo que é original e eficácia (ou valor)” (Runco, 2015, p. 26).

A concepção de criatividade varia dependendo da cultura, da época e do local, podendo a variação ocorrer em contextos menos amplos do que os de domínios, como as artes, ou mesmo culturas, como a ocidental e a oriental. Kaufman e Glăveanu (2019), ao apresentarem a afirmação de que todos nós somos potencialmente criativos, sendo a criatividade um elemento essencial em nossa vida pessoal e profissional, ressaltam ser importante entendê-la historicamente, pois a sociedade está sempre se modificando, assim como a concepção de criatividade e de pessoa criativa. Em sua recente revisão teórica, eles apresentam a história da palavra “criatividade” e alertam que um fenômeno não começa no momento em que ele é nomeado, devendo ser remontado a outros tempos, palavras e sistemas de crenças, e havendo a necessidade de os estudos atuais da criatividade considerarem o contexto histórico no qual ela se manifesta. Assim, a visão histórica da criatividade ajuda a compreender as raízes desse fenômeno, sendo relevante entender o passado e o presente para se poder pelo menos apontar o futuro do mesmo. Isso permitirá ver onde um campo está hoje e para onde está caminhando.

Um estudo recente de Runco (2023) aponta justamente para a necessidade de uma atualização da definição padrão de criatividade. Esse debate ganhou mais espaço e inclusive urgência devido ao crescente desenvolvimento na área de IA (Inteligência Artificial) e à alegação de que a mesma é criativa. Surgiu, assim, a importância de se distinguir a criatividade artificial, produzida pela IA, da criatividade humana. De acordo com o autor, a definição padrão de criatividade aponta dois requisitos para a ocorrência de criatividade: originalidade e eficácia. Originalidade pode ser vista como novidade, e eficácia diria respeito a utilidade ou adequação. O estudo destaca, ainda, a inclusão de novos elementos, tais como: surpresa, valor, autenticidade e intencionalidade, sendo os dois últimos os mais importantes para distinguir a criatividade humana da apontada como artificial, a da máquina.

Nesse sentido, é preciso destacar que a pesquisa na área da criatividade realmente teve início em 1950, passando, desde então, por diferentes fases (Kaufman & Glăveanu, 2019; Sawyer, 2012). A primeira fase aconteceu de 1950 a 1960, tendo como foco o estudo de personalidades e criadores excepcionais. Nas décadas de 1970 e 1980, o interesse pela criatividade passou a seguir uma abordagem cognitiva, focada nos processos mentais internos de quem cria, o que caracterizou uma segunda fase de investigação desse fenômeno. Pode-se pensar nesses períodos como fases nas quais a influência da sociedade sobre a criatividade foi, de certa forma, ignorada (Moran, 2010). Nas décadas de 1980 e 1990, houve o surgimento de um terceiro período, a abordagem sociocultural da criatividade, de caráter interdisciplinar, com foco em sistemas sociais criativos: grupos de pessoas e contextos.

Segundo Sawyer (2012), embora depois de décadas de pesquisa, seja possível chegar mais perto de uma melhor compreensão da criatividade, pode-se perceber que houve certa falta de multidisciplinaridade no estudo desse fenômeno. Para Glăveanu (2010), antes do século XX, discutia-se o conceito do gênio solitário (o Paradigma do Ele), relacionado a criações de alto nível. Essa concepção pode ter emergido na Grécia e na Roma Antiga, e se aproxima mais de deuses do que do ser humano. A partir de 1950, a criatividade passa a ser discutida na perspectiva de um indivíduo solitário (o Paradigma do Eu), como realização humana, contemplando desde criações cotidianas até grandes invenções. O paradigma do “Eu” incentivou uma linha de investigação focada na cognição e na personalidade individual. Já no terceiro paradigma (o Paradigma do “Nós”), o potencial criativo emerge na relação com o outro, em meio a estruturas sociais, levando a criatividade a ser entendida como fenômeno coletivo, nos ambientes cultural, comunitário, político e social.

Glăveanu (2010) relata que, na maioria dos estudos realizados até a década de 1970, o indivíduo era analisado isoladamente do seu contexto social e cultural. Uma abordagem

múltipla da criatividade se deu principalmente a partir da década de 1980, admitindo-se a combinação de fatores mais relacionados ao indivíduo, como aspectos intelectuais e traços de personalidade, e também ao contexto ambiental (Lubart, 2007). Alencar e Fleith (2009) apontam para o fato de os aspectos ligados ao indivíduo para explicar o fenômeno da criatividade terem dado lugar a uma visão que enfatiza elementos ambientais. Glăveanu e Neves-Pereira (2020) caracterizam essa fase como uma segunda onda no estudo da criatividade, definida como a geração das teorias sociais. Dentre as abordagens sistêmicas, destacam-se: a Teoria de Investimento em Criatividade, de Sternberg; o Modelo Componencial de Criatividade, de Amabile; e a Perspectiva de Sistemas, de Csikszentmihalyi.

A teoria de investimento em criatividade (Sternberg, & Lubart, 1999) concebe a existência da criatividade a partir da confluência de seis recursos distintos que se inter-relacionam: habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente adequado. No entanto, pode haver limite para componentes como o conhecimento, pois um nível baixo do mesmo compromete a criatividade, independentemente dos níveis atingidos em outros componentes. Também pode haver uma compensação parcial, como, por exemplo, um componente forte como a motivação contrabalançar a fraqueza do conhecimento. É possível ainda a interação entre componentes com alto nível, tais como inteligência e motivação, para reforçar ainda mais a criatividade.

Para Amabile (1996), “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” (p. 35). Em seu modelo componencial de criatividade três componentes precisam interagir: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação. As habilidades são consideradas a base de qualquer performance num dado

domínio, requerendo amplo conhecimento, habilidades técnicas e talento especial. Os processos criativos relevantes incluem o estilo cognitivo, a aplicação da heurística para exploração de novos percursos cognitivos e o estilo de trabalho. A motivação intrínseca se refere ao envolvimento do indivíduo com uma determinada tarefa.

Segundo Fleith, Vilarinho-Rezende & Alencar (2020), a motivação é um dos fatores mais importantes nesse modelo, pois ela pode determinar o nível de interesse da pessoa ao realizar determinada tarefa. Contudo, não é apenas a motivação intrínseca que deve ser considerada, mas também a motivação extrínseca, já que a mesma pode atuar de forma sinérgica, ou seja, de maneira combinada com a intrínseca, por meio do reconhecimento da sua criação por outras pessoas, da sensibilidade às opiniões dos outros sobre o seu trabalho, da comparação da sua produção com as de outras pessoas, favorecendo, assim, o processo criativo. No entanto, Amabile (1996) salienta que a motivação extrínseca pode ser prejudicial e até mesmo inibir o processo criativo, quando o indivíduo se engaja em uma tarefa movido por uma recompensa externa, um ganho, como por exemplo, nota, salário ou outro tipo de recompensa monetária. A hipótese por ela formulada é de que “as pessoas serão mais criativas quando motivadas principalmente pelo interesse, prazer, satisfação e desafio do trabalho em si, e não por pressões ou estímulos externos” (Amabile, 2014, p. 9). Mesmo assim, para essa autora, raramente uma atividade é somente intrinsecamente motivada, sendo mais provável que motivadores intrínsecos e extrínsecos estejam presentes na maior parte das tarefas, principalmente em atividades profissionais.

Mais tarde, Amabile (Amabile & Pratti, 2016) apresentou reformulações em seu modelo de criatividade, passando a vê-la de forma mais dinâmica, em que ocorrem ciclos de criatividade (e inovação), incluindo novos componentes ou alterando-os. Assim, o Modelo Componential Dinâmico da Criatividade e Inovação, passou a contar com os elementos: (1)

sensação de progresso no desenvolvimento de ideias criativas; (2) significado de o trabalho para quem o realiza; (3) afeto; e (4) motivação extrínseca sinérgica. Assim, os três primeiros componentes são adições ao modelo, e o quarto revê uma premissa básica. O dinamismo aparece de várias maneiras, principalmente, na interligação entre os componentes, de modo que as mudanças em um provavelmente estimulam mudanças em outros.

Segundo a perspectiva de sistemas (Csikszentmihalyi, 1999, 2014), a criatividade resulta da interação de três fatores: indivíduo, campo e domínio. O domínio transmite informações ao indivíduo e o indivíduo produz variações que podem ou não ser incorporadas a esse domínio a partir também da influência ou da mediação do campo. Nessa visão, um sistema influencia o outro de maneira a conduzir ou não a uma produção criativa, que será reconhecida como tal a depender do julgamento de juízes de um dado campo, influenciado por uma cultura e, portanto, localizado em determinado período e local.

O modelo sistêmico de Csikszentmihalyi encontrou espaço fértil, principalmente, no campo educacional, sugerindo ser necessário o contexto escolar encorajar os estudantes a descobrir o que realmente amam e a isso se dedicar. Assim se torna possível imergir nos domínios escolhidos, alertando, no entanto, que isso ocorrerá somente se os professores também se dedicarem com entusiasmo a suas funções e, dessa forma, puderem contagiar seus alunos (Neves-Pereira & Fleith, 2020). Nesse sentido, pode-se depreender que o papel do professor é fundamental, enquanto alguém capaz de promover o desenvolvimento da criatividade dos seus alunos, disposto a estabelecer uma relação positiva com os mesmos, interagir e compartilhar experiências que auxiliam no aprendizado (Alencar, Braga & Marinho, 2016; Csikszentmihalyi, 1996; Fleith, 2007).

Temos em Lev Vigotski uma das maiores influências na psicologia e na educação, pensando a criatividade como uma função psicológica que se desenvolve a partir da imaginação, como uma formação específica do homem e intrinsecamente ligada à sua atividade criadora (Vigotski, 1930/2009). Essa atividade criadora é concebida como a capacidade de criar algo novo, sem importar se o que foi criado é um objeto que pertence ao mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, pertencente apenas ao íntimo da pessoa que o criou. E quanto maior a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, mais abundante será a matéria-prima disponível para a imaginação.

O modelo de imaginação criativa de Vigotski está na base de propostas de estudo do fenômeno criatividade nas quais o sujeito, a cultura e os contextos de desenvolvimento o coconstituem, abandonando a ideia dos contextos sociais e culturais apenas como pano de fundo, ao longo do desenvolvimento (Neves-Pereira & Chagas-Ferreira, 2020). Diferentemente de concepções de enfoques sistêmicos, para Vigotski, o social está também no indivíduo e não apenas fora dele, assim como está na interação entre ele e os demais, e na interação entre ele e os elementos da cultura (Mitjans Martínez, 2009).

Kaufman e Beghetto (2009), propuseram o Modelo 4C de Criatividade, a saber: criatividade mini-c, little-c, Pro-c e Big-C. A criatividade mini-c é geralmente atribuída às crianças, como por exemplo *insights* dos alunos durante o processo de aprendizagem e *insights* criativos expressos por crianças pequenas, brincadeiras de seu dia a dia. A criatividade little-c representa um nível criativo profissional em uma dada área, sendo atribuída a criações do cotidiano, porém, não em nível especializado, como por exemplo, habilidades na pintura ou na música. A criatividade Pro-c pode ser entendida como uma elevação no desenvolvimento e esforço para além do little-c, em que já há uma criatividade profissional, porém sem o alcance de um notório reconhecimento, como por exemplo, um

cozinheiro experiente que atinge o status de *chef* por criar pratos originais e criativos. Já a criatividade Big-C consiste em contribuições criativas eminentes, sendo exemplos dela o gênio criativo, criadores típicos tais como compositores clássicos que tiveram as suas obras reconhecidas ao longo de séculos e, ainda, ganhadores de prêmios de grande prestígio.

Segundo os autores, a maioria das investigações na área da criatividade costuma seguir uma das duas direções: criatividade cotidiana (também chamada de “Little-c”), que pode ser encontrada em quase todas as pessoas, e criatividade eminente (também chamada de “Big-C”), reservada apenas para os grandes criadores. Assim, o modelo dos 4Cs propõe uma ampliação da visão do little-c e do Big-C, apresentando a ideia de mini-c e Pro-c. Embora a inclusão de níveis eleve a complexidade no campo de estudos da criatividade, esse modelo apresenta como vantagem a possibilidade de reflexão sobre a melhor maneira de compreender, avaliar ou medir a criatividade e lança uma nova luz sobre os domínios da criatividade.

Pode-se destacar no referido modelo, a importância da criatividade “mini-c”, relacionada não apenas as crianças, mas às interpretações iniciais e criativas que todos os criadores têm, na forma de criatividade cotidianas, podendo ou não, mais tarde, ser reconhecidas. Para tanto, é fundamental compreender que esse tipo de criatividade é dinâmica e requer a interpretação do processo ativo de construção de conhecimento e compreensão pessoal dentro de um contexto sociocultural particular, com maior destaque para o processo e menor ênfase no produto criativo (Helfand, Kaufman & Beghetto, 2017; Kaufman & Beghetto, 2009).

Uma nova visão sobre o fenômeno tem sido apresentada (Glăveanu, 2010, 2014, 2018; Glăveanu & Neves-Pereira, 2018; Glăveanu & Neves-Pereira, 2020; Sawyer, 2012) e representa a terceira onda no estudo da criatividade, chamada psicologia cultural da

criatividade (Glăveanu & Neves-Pereira, 2020; Reiter-Palmon & Murugavel, 2018). Nessa nova concepção, o foco muda totalmente, indo do produto criativo aos processos, abandonando, assim, a ideia de criadores isolados, mas concebendo as relações entre os criadores, passando da criatividade extraordinária à sua expressão cotidiana, e de artefatos isolados a ideias criativas (Glăveanu & Clapp, 2018), visto que o trabalho criativo quase nunca é uma atividade solitária, mas fundamentalmente social e colaborativa (Kaufman & Glăveanu, 2019; Reiter-Palmon & Murugavel, 2018). Assim, em sua essência, “o processo criativo não é (apenas) sobre a formulação de ideias que são validadas como novas e úteis, mas sobre agência, flexibilidade, abertura e emergência” (Glăveanu, 2018, p. 156), em contextos de ação.

Dessa forma, Glăveanu (2010), concebe a abordagem da psicologia cultural como uma forma de reconhecer as raízes sociais e culturais de todos os tipos de expressão criativa, da obra de arte de um artista renomado aos desenhos de uma criança, pois ambas surgem em um contexto social e a partir do uso de meios culturais. Para o autor, a criatividade sempre ocorre em uma comunidade e o resultado dessa criatividade pode ser do interesse de - e compartilhado por - várias outras comunidades. Com isso, a criatividade dos extremos (localizada na pessoa ou na sociedade) assume uma posição de centro, surgindo do encontro, dentro de grupos sociais, possivelmente integrantes de comunidades.

O modelo dos 5A's proposto por Glăveanu (2014) considera a criatividade como um fenômeno dinâmico e distribuído, um processo psico-sócio-material, e vai além de uma organização conceitual, devendo ser compreendido ao longo do tempo e em cada situação criativa. A perspectiva da criatividade distribuída tem como componentes: atores, ações, audiência, *affordances* e artefatos, tendo em sua base a psicologia histórico-cultural de Vigotski e teorias sistêmicas de criatividade, principalmente, o modelo sistêmico, de

Csikszentmihalyi. Assim, ela reúne, ao mesmo tempo, elementos do ambiente mental, social e cultural, tendo por bases contextos temporais e materiais de ações e interações.

Por meio do modelo dos 5A's, Glăveanu (2012) apresenta uma forma de integrar e dinamizar a relação entre todos os elementos envolvidos no processo criativo. Nesse modelo, o **ator** (agente) é uma pessoa inserida no campo das relações sociais em qualquer comunidade e sociedade. Nessa perspectiva, as pessoas são vistas, então, como *eus* socializados, que são moldadas por um contexto sociocultural e atuam a partir dele, mas sempre em conjunto com outros, em movimento para mudar e moldar esse contexto. A **ação** (ato criativo) não está localizada somente no agente ou no exterior. Ela é interna e externa, psicológica e material, direcionada ao objetivo, estruturado e simbólico ou significativo. Podemos considerar esse elemento como central para esse estudo, por seu potencial para mostrar que a criatividade está nas pessoas e entre as pessoas, ou mesmo entre as pessoas e as coisas. A **audiência** (outros) tem o papel de ajudar, contribuir, julgar, criticar o ato criativo e/ou artefato. Ela pode variar de potenciais colaboradores e familiares a adversários e colegas ou mesmo o público em geral, que poderá adotar ou rejeitar a criação. As **affordances** (possibilidades) são recursos materiais ou simbólicos disponíveis no ambiente, sendo o ator capaz de observar e fazer uso desses recursos presentes em seu ambiente circundante e, em seguida, dominar esse uso e alterar possibilidades, adaptando o que já existe e criando novos artefatos com novas possibilidades. O potencial para o exercício da criatividade a partir das *affordances*, portanto, não é estabelecido, mas mutável, conforme os atores descobrem novas potencialidades em seu ambiente e as moldam da forma como desejam. Entretanto, a audiência tem um papel fundamental na “validação” e, portanto, em *afford* determinada ação. Finalmente, os **artefatos** (objetos, signos, símbolos, etc.), são, então, produtos criados a partir da ação que emerge das relações ator-audiência. Tal produção é mediada pela geração e pelo

uso de novos artefatos. Segundo o autor, o uso desse modelo pode ser vantajoso em pesquisas nos mais diferentes contextos, sobretudo, no ambiente educacional, pois permite mostrar inter-relações entre os elementos-chave: atores e públicos (alunos, professores, gestores, pais), ações (ensino, aprendizagem, atividades extracurriculares, etc.), artefatos e suas *affordances* (recursos educacionais, trabalhos dos alunos, etc.).

Ao revisitarem o Modelo 4C de Criatividade, Kaufman e Beghetto (2022) discutiram algumas das principais teorias da criatividade e levantaram uma lacuna deixada pelos estudos, ao longo das últimas décadas, no que se refere ao *quando* (dimensão temporal da criatividade). Ao fazerem uma análise das palavras-chave de estudos da área, chegaram a cinco temas mais contemplados, os quais podem ser classificados em: a) *quem* (nível individual); b) *o quê* (teorias/metodologias básicas); c) *onde* (nível organizacional); d) *porquê* (aplicações); e e) *como* (patologia/fisiologia). Desses, três temas representaram mais de um terço de todos os trabalhos publicados. O *onde* (inovação no local de trabalho), apareceu com um toque de *quê* e *porquê*. Com relação à personalidade e inteligência, a maioria abrangeu o *quem* e o *como*. O desempenho, principalmente a geração de ideias, é o *quê* e *como* com um pouco de *porquê*. Já as análises de tópicos de dissertações sobre criatividade indicaram uma maior ênfase no *como* (processos criativos), com o *quê* (produtos), *quem* (indivíduo, características) e *onde* (organizações, culturas).

Para os autores, enfatizar a dimensão temporal conecta e expande concepções anteriores, especificando que os julgamentos sobre os critérios de definição da criatividade podem variar de transitórios a mais duráveis. Tal ênfase pode contribuir para o reconhecimento da dinamicidade e da temporalidade dos principais componentes da definição de criatividade, tais como originalidade, significado e impacto dos fenômenos criativos. Assim, os períodos temporais da criatividade também levantam a questão de se e como os

juízos sobre a originalidade, o significado e o impacto da criatividade mudam e podem ser sustentados, ao longo de trajetórias de contextos socioculturais e históricos. Outrossim, é importante considerar como os processos ocorrem e se complementam, bem como as influências recebidas e exercidas por eles, para o desenvolvimento da criatividade.

A partir do exposto, de acordo com Neves-Pereira (2018), modelos teóricos interpretam realidades que emergem do engajamento das investigações nos mais variados campos. Esse esforço se traduz em processos construídos, realizados, controlados e transformados pelos pesquisadores. Para esta autora, “conceituar fenômenos, no campo científico, é como construir discursos que sustentam o nascimento, permanência e consolidação de um modelo teórico” (p. 3). O ideal é que haja um diálogo entre pesquisadores de diferentes áreas, pois dessa forma as distintas posições conceituais poderiam levar a sínteses produtivas no sentido de tornar o conhecimento sobre esse fenômeno mais consistente e compartilhável. Assim sendo, no tocante aos estudos empíricos sobre criatividade na educação, é importante saber quando surgiu o interesse por essa área, bem como os principais focos de interesse de pesquisas desenvolvidas no contexto escolar, nos últimos anos.

Criatividade no contexto escolar: estudos empíricos

O fenômeno da criatividade vem sendo investigado com maior interesse, na Psicologia, desde meados da década de 1950, quando Guilford (1950) perguntou, em seu discurso de inauguração para a Associação Americana de Psicologia, “Por que as escolas não estavam produzindo pessoas mais criativas?” e “Por que há tão pouca correlação aparente entre educação e produtividade criativa?” (p. 444). Passadas várias décadas desde o seu pronunciamento, seus questionamentos parecem muito atuais e os estudos sobre criatividade

têm ganhado projeção nas mais diferentes áreas, sobretudo na Psicologia e na Educação, tornando-se cada vez mais importante o desenvolvimento do potencial humano por meio da criatividade.

Assim, psicólogos, cientistas e representantes do comércio e da indústria passaram a explorar a significação de criatividade e ampliaram seus conhecimentos sobre processo criativo. O campo educacional também passou a se interessar por essa área. Segundo Miel (1972), em setembro de 1958, um seminário na Universidade de Columbia estimulou um grupo de pesquisadores a discutir e publicar sobre criatividade no ensino, pois após analisarem mais de 350 resumos de publicações, não encontraram um único trabalho que se referisse a esse tema e assim perceberam que o setor educacional também poderia dar atenção a esse fenômeno.

Nesse sentido, o fenômeno da criatividade passou a ser investigado no contexto educacional devido ao crescente interesse de educadores de distintos países em preparar os alunos de diferentes níveis de ensino para lidarem com os desafios de um futuro cada vez mais instável e incerto (Alencar & Fleith, 2009). Segundo Wechsler e Nakano (2011), nas últimas décadas, no Brasil, as pesquisas na área da criatividade têm sido, prioritariamente, nesse segmento, sendo sua identificação e seu desenvolvimento os principais focos de indagações. Com relação à identificação desse fenômeno, a preocupação tem sido com sua avaliação, conceituação e com as barreiras que impedem o pensamento criativo e a sua expressão, principalmente entre os alunos. Já no que se refere ao desenvolvimento da criatividade, há um interesse em diferentes propostas de ensino e intervenções, desde a educação infantil até a universidade para a terceira idade.

Nessa direção, o estudo conduzido por Alencar e Fleith (2008) sobre as barreiras percebidas pelos professores de ensino fundamental para propiciar as condições favoráveis ao

desenvolvimento da capacidade criativa de seus alunos, traz contribuições importantes. Participaram dessa investigação 398 professores do ensino fundamental I (1a a 4a série), de escolas públicas e particulares localizadas no Plano Piloto de Brasília e em regiões administrativas do Distrito Federal. As barreiras mais indicadas pelos professores foram: o elevado número de alunos em sala de aula (51,4%), os alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula (47,3%) e o baixo reconhecimento do trabalho do professor (43,8%). Para a pesquisa em questão, cabe ressaltar a barreira “baixo reconhecimento” do seu trabalho, por parte dos docentes, sendo interessante saber à qual esfera ele se refere. No entanto, isso não fica claro nos resultados. Outras barreiras também foram indicadas pelos participantes: a extensão do programa a ser cumprido no decorrer do ano letivo (38,2%), o desinteresse do aluno pelo conteúdo ministrado (38,5%) e a escassez de material didático disponível na escola. As autoras destacam que os professores preferem atribuir ao aluno, à escola ou à sociedade, os fatores que dificultam a promoção da criatividade em sala de aula. Elas também sinalizam que, apesar de demonstrarem reduzido conhecimento teórico a respeito de criatividade, os participantes deixaram de apontar esse aspecto como barreira à promoção de condições adequadas ao cultivo da criatividade em sala de aula.

Zanella e Titon (2005) investigaram a produção científica sobre criatividade entre 1994 e 2001, nos programas de pós-graduação em Psicologia no Brasil. Foram analisados 68 resumos de teses/dissertações, disponíveis na base de dados da Capes. Esse estudo constatou que houve realmente um crescimento no número de pesquisas na área, sobretudo na Educação. Dentre vários aspectos levantados, vale destacar a prática pedagógica como a mais pesquisada (39,7%), com foco no aluno ou no professor. Os alunos foram os principais sujeitos de pesquisa (26,6%) de todas as etapas do ensino regular e superior e, ainda, de

contextos não formais. Em segundo lugar apareceram os professores (11,8%) do ensino fundamental, médio, superior.

Silva e Nakano (2012) também analisaram a produção científica nacional sobre criatividade no contexto educacional, entre 1995 e 2009. Foram analisados 82 trabalhos quanto ao ano de publicação, à região, ao nível do trabalho, à temática abordada e ao tipo de pesquisa, de amostra e de instrumentos utilizados. Os resultados dessa investigação mostraram que a maior parte dos estudos sobre criatividade nesse período foi desenvolvida com adultos, seguidos de jovens, crianças e adolescentes. A temática mais pesquisada foi a criatividade no processo de educação (32), sendo incorporados nessa categoria estudos sobre os seguintes tópicos: processos criativos na escola, criatividade no processo de aprendizagem, criatividade no desenvolvimento das atividades escolares, compreensão da criatividade na escola, criatividade na formação, dentre outros. A segunda temática mais pesquisada foi a percepção dos professores (19): a concepção deles sobre o construto; a consciência sobre a própria criatividade e as barreiras em sua formação; e práticas diárias para atuarem criativamente. Nessa categoria, os estudos objetivaram compreender a maneira como o professor pode ser criativo ou usar a sua criatividade em sala de aula, assim como pesquisas com foco no perfil do professor criativo. O estudo destaca o fato de haver por parte dos trabalhos analisados uma preocupação em obter informações sobre a importância da criatividade, segundo quem aprende e, também, segundo quem ensina. Mesmo assim, conforme apontam outros estudos citados anteriormente, as autoras sinalizam que essa valorização da criatividade, muitas vezes, não representa um aspecto central no currículo das escolas.

Um estudo de revisão conduzido por Vieira e Maia (2018) analisou pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Brasil sobre a temática criatividade e educação, no período de

2009 a 2016. Os dados foram obtidos a partir do Diretório de Grupos de Pesquisa da Capes, no Scielo e no Banco de teses e dissertações (Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações). Esse trabalho apontou que apenas uma quarta parte das dissertações e teses sobre criatividade e educação tratam da criatividade docente. O estudo indica como algumas das principais lacunas do conhecimento produzido por pesquisas brasileiras: o espaço da formação continuada docente como espaço propiciador de estudos sobre a criatividade; e a formação continuada docente como espaço de escuta e reflexão, e não de treinamento. Apenas como treinamento a formação não contribuía suficientemente para a valorização do docente, de suas demandas, de suas potencialidades e de seu reconhecimento como autor da própria prática. Esses achados reforçam a relevância do enfoque da presente pesquisa, a fim de contribuir no preenchimento das lacunas apresentadas.

Com base nos estudos de revisão, observa-se que o interesse pela criatividade, tanto na Psicologia como na Educação, não é tão recente. No entanto, vários estudiosos têm destacado que mesmo com o reconhecimento da sua importância e o aumento de publicações alertando sobre a necessidade de investimentos nessa área, isso parece não acontecer na prática. Assim, vale destacar o questionamento de Souza e Placco (2011), ao confirmarem essa realidade e constatarem que a criatividade parece ainda não ser vista como relevante, principalmente, pelos professores: “por que razão o que se sabe sobre criatividade não chega às práticas dos docentes ou às atividades desenvolvidas no contexto escolar?” (Souza & Placco, 2011, p. 126). Por isso, a importância de se conhecer melhor outros aspectos desse contexto que podem de alguma forma, estar relacionados com a construção do meio favorável, ou não, à criatividade docente.

Ao considerarem os resultados das pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, no Brasil, Neves-Pereira e Alencar (2018), discutem como as escolas têm se configurado como

espaços de desenvolvimento e aprendizagem e, ainda, como elas vêm mediando os processos de desenvolvimento humano e a criatividade, com foco na prática docente. Dentre vários aspectos destacados pelas autoras, vale ressaltar a importância de o professor torna-se mais apto a desenvolver a criatividade em sala de aula. Para tanto, é preciso que este conceito faça parte da história pessoal e cultural, pois quando o professor se percebe como criativo e tem a sua criatividade valorizada, estando, assim, imerso em um ambiente social e cultural capaz de estimular o seu potencial criativo, provavelmente, vai ser influenciado pelo clima estimulador de suas habilidades criativas.

Mullet, Willerson, Lamb e Kettler (2016) realizaram uma revisão sistemática sobre a percepção do professor de ensino básico com relação à criatividade, a partir dos dados apresentados em pesquisas empíricas publicadas entre 1999 e 2015, em periódicos de alta qualidade de países como China, Finlândia, Grécia, Israel, Coreia, Polônia, Taiwan, Reino Unido e Estados Unidos, com a maioria dos estudos originários deste último país. Os resultados dessa revisão mostraram que, embora os professores valorizem a criatividade, suas concepções sobre o fenômeno não se alinham com estudos teóricos e pesquisas da área. Esse achado corrobora com o pensamento de Souza e Placco (2011), quando as mesmas destacam o distanciamento que existe entre o conhecimento produzido na academia e o trabalho desenvolvido no contexto escolar. Esse estudo de revisão também mostrou que os professores se sentem despreparados para identificar ou promover a criatividade em sala de aula, e, ainda, as crenças pessoais e culturais dos professores afetam suas percepções de criatividade e de alunos criativos.

Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de revisão realizado por Bereczkia e Kárpátib (2018), ao analisarem os dados de 53 estudos publicados entre 2010 e 2015. Foram investigadas as crenças de professores do ensino fundamental e médio sobre

criatividade acerca de três temas principais: natureza da criatividade, indivíduos criativos e o ambiente de sala de aula propício à criatividade. Os resultados sugerem que, embora os professores tenham várias crenças capazes de atuar como facilitadoras para a promoção da criatividade em sala de aula - como valorização da criatividade, possibilidade de nutri-la e consciência de estratégias pedagógicas para promovê-la - existem fatores que dificultam o desenvolvimento da criatividade nas escolas. Assim, foram apontadas algumas áreas nas quais os professores mais necessitam de apoio, como por exemplo: a conceituação de criatividade em diferentes áreas temáticas, a identificação e a valorização da criatividade nos alunos e o desenvolvimento de mais consciência sobre as características das práticas pedagógicas que conduzem à criatividade em todo o currículo, nos diferentes níveis de ensino. A revisão levantou várias incongruências entre as crenças positivas ou adequadas dos professores e suas práticas, concluindo que, geralmente, as crenças dos professores estão fortemente dependentes do contexto, havendo uma série de fatores internos e externos que podem impedir os educadores de fomentar a criatividade na sala de aula. Assim como Mullet, Willerson, Lamb e Kettler (2016) e Neves-Pereira e Alencar (2018), os autores sinalizam que aspectos específicos da cultura da criatividade desempenham um papel importante na formação das crenças dos professores. Porém, mesmo com a literatura sugerindo outros fatores relacionados ao contexto, potencialmente capazes de influenciar as perspectivas dos professores, estes raramente são explorados nos estudos.

Nesse sentido, com o intuito de explorar os fatores que influenciam as perspectivas dos professores sobre criatividade, realizamos uma primeira busca na base ProQuest via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha desta base foi motivada pelo seu potencial multidisciplinar e por conter estudos completos. A pesquisa buscou artigos internacionais dos

últimos dez anos revisados por pares, com os termos “creativity” AND “education”. Foram encontrados pouco mais de setecentos artigos, dos quais, oitenta e sete continham também o termo “teacher”. Outra busca foi realizada nessa mesma base e com os mesmos descritores, dessa vez por teses e dissertações, na área da Educação e da Psicologia, sendo encontrados pouco mais de 9 mil trabalhos. Porém, quando um novo filtro foi aplicado, incluindo-se o termo “teacher education”, foram obtidos 493 estudos. Nessas buscas foi encontrado um número reduzido de estudos que também contaram com a participação de outros profissionais da escola, como propõe o presente estudo. Dos resultados das duas consultas, foram analisados estudos de diferentes países, por terem professores como sujeitos de pesquisa, sendo alguns escolhidos de acordo com a sua relevância para essa investigação. Tais estudos serão detalhados a seguir.

O estudo de Lapeniene e Dumciene (2014) investigou a criatividade docente e os fatores relacionados a ela. Participaram da pesquisa 261 professores da educação básica de Kaunas, na Lituânia. Nesse estudo foram utilizadas doze escalas para medir a criatividade percebida pelos professores e os fatores individuais envolvidos: autoeficácia criativa, motivação para o trabalho e emoções, e características do ambiente escolar: suporte do grupo de trabalho, incentivo organizacional, incentivo da supervisão, recursos suficientes, acessibilidade aos supervisores e percepção das expectativas de criatividade no colega de trabalho. Os resultados indicaram três tipos de professores: os proativamente criativos, movidos por valores, mas que trabalham em um ambiente inibidor da criatividade; os esperadamente criativos, motivados para o trabalho e em ambientes que lhes proporcionam os recursos suficientes; e os de criatividade contributiva, com baixa motivação, embora tenham o devido incentivo do ambiente e do grupo de trabalho. Professores esperadamente criativos apresentam os mesmos níveis de criatividade que os proativamente criativos, porém, os

pressupostos são diferentes. Enquanto os professores proativos não dão valor a recompensas, recursos e prioridades políticas, os professores esperadamente criativos o fazem. Esse estudo indicou que o ambiente social tem um impacto mínimo na criatividade proativa, mas não na criatividade esperada ou contributiva. Um achado importante dessa pesquisa é o fato de os professores de criatividade contributiva apresentarem níveis mais baixos de criatividade pessoal e de motivação para o trabalho, mas níveis mais elevados de apoio do grupo de trabalho, acessibilidade e incentivo dos supervisores. Para os autores, é possível que esses professores duvidem da criatividade pessoal, mas estejam empenhados em trabalhar criativamente, com o apoio dos seus colegas.

A pesquisa conduzida por Hocenski, Sedlan-König e Turjak (2019) contou com 149 professores de 11 países da Europa (Alemanha, Reino Unido, Croácia, Bósnia e Herzegovina, Sérvia, Eslovênia, Portugal, Irlanda, França, Espanha e Albânia). O foco desse estudo foi investigar a percepção de professores de todos os níveis de educação (da educação pré-escolar ao ensino superior) e de diferentes áreas do conhecimento, quanto ao uso e a necessidade da criatividade e da inovação no ensino. Os resultados mostraram que, embora 52 professores (34,9%) tenham se mostrado satisfeitos com o conhecimento e as habilidades que adquiriram durante a sua formação inicial de professores, apenas quatro desses professores (0,76%) concordaram totalmente com essa afirmação. Quase todos os professores participantes do estudo (145) consideraram crucial o seu papel no desenvolvimento da criatividade e na capacidade de inovação dos alunos. Contudo, os professores apontaram o currículo, a conformidade, a falta de apoio e a falta de materiais e condições para o trabalho como os principais aspectos que os impedem de estimular a criatividade dos alunos.

Amtu, Siahaya e Taliak (2019) realizaram um estudo em Ambon, na Indonésia, com 140 professores de ensino médio, em escolas públicas e privadas. A pesquisa teve como

objetivo examinar a percepção dos professores sobre a existência de influência dos diretores na criatividade docente. Os resultados mostraram que as habilidades de liderança (46,7%) e de gestão (58,9%) do diretor exercem uma forte influência na criatividade do professor, bem como, a combinação dessas duas habilidades (59%). No entanto, o estudo não detalha outros aspectos (40,1%) que também influenciam na criatividade dos professores, segundo os participantes. Os autores acreditam que a criatividade e a capacidade de inovar nas escolas podem ambas ser estimuladas e desenvolvidas a partir de uma boa estrutura de gestão escolar. Também sinalizam que a criatividade do professor pode estar relacionada a muitos outros fatores, tais como, o clima e a cultura organizacional, o apoio dos pares, o conhecimento sobre métodos e estratégias de ensino, entre outros.

O estudo de caso conduzido por Austin (2019) contou com a participação de oito professores de duas escolas do distrito de Louisiana. O foco foi investigar a percepção de educadores do ensino fundamental sobre criatividade, sobre como ela é estimulada nas salas de aula da educação básica e sobre as barreiras para nutri-la. Assim como em outras investigações citadas anteriormente, todos os professores do estudo afirmaram valorizar a criatividade. Porém, nem todos conseguiam colocar em prática estratégias para nutrir essa habilidade, sendo apontadas discrepâncias entre as afirmações dos professores e as práticas reais de sala de aula. As descobertas dessa pesquisa também confirmam a presença de barreiras para estimular a criatividade nesse contexto, dentre elas a falta de tempo, a compartimentalização do ensino e, principalmente, a associação da criatividade com as artes. A autora admite ser evidente o fato de o currículo não garantir a criatividade e destaca a importância do papel do professor no estímulo à criatividade na sala de aula. Assim, o estudo sugere que haja um foco intencional no desenvolvimento dos professores, na construção da sua compreensão de criatividade, de processo criativo e de uma pedagogia criativa. Os

resultados dessa investigação confirmam os encontrados por Alencar e Fleith (2008), no que se refere às barreiras percebidas pelos professores para estimular e implementar a criatividade em sala de aula.

A partir do exposto, vale lembrar Mitjans Martínez (2002), quando a mesma já alertava que mesmo com o reconhecimento da importância da criatividade no contexto escolar, não é dado a ela o devido valor, o que é lamentável, pois esse ambiente constitui um dos espaços essenciais na constituição das características pessoais que interferem na capacidade dos sujeitos de expressarem-se criativamente. Assim, é fundamental que sejam colocadas em prática “ações educativas intencionais que pressupõem mudanças significativas, não só no cotidiano de sala de aula, como também na escola como um todo” (Mitjans Martínez, 2002, p. 191). Para tanto, segundo a autora, o trabalho intencional para o desenvolvimento da criatividade no espaço escolar deve abranger no mínimo três direções completamente interligadas: o desenvolvimento da criatividade dos alunos, o desenvolvimento da criatividade dos educadores e o desenvolvimento da criatividade da escola como organização. Mesmo diante do fato de o presente estudo ter como foco a criatividade do professor, consideramos importante esclarecer como a criatividade no ensino pode acontecer no ambiente escolar, visto que concordamos com a visão apresentada anteriormente, a qual concebe a interligação entre o desenvolvimento da criatividade do aluno, do professor e da escola como um todo. Como, então, identificar e caracterizar ensino criativo em suas várias formas de manifestação no contexto escolar?

De forma bastante esclarecedora e didática, Beghetto (2017) aborda a questão da criatividade no ensino descrevendo as três formas de atuação: ensinar sobre criatividade, ensinar para criatividade e ensinar com criatividade. O autor discute cada uma das formas de ensino criativo e seus diferentes objetivos, destacando ser importante que os pesquisadores

consigam distingui-las, bem como os seus diferentes objetivos pedagógicos. Nesse sentido, torna-se bastante pertinente apresentar e relacionar tais aspectos, por tratarem de conhecimentos de base para o desenvolvimento do tema.

O ensino sobre criatividade pode ser entendido como um ensino com o objetivo de promover o estudo e a compreensão de diferentes aspectos relacionados ao fenômeno. Esse tipo de ensino acontece geralmente no nível superior, em cursos específicos da área da criatividade, com foco exclusivo nas principais teorias e descobertas apresentadas na literatura e no desenvolvimento de fenômenos criativos em suas muitas manifestações. Já o ensino para a criatividade tem por objetivo cultivar a criatividade dos alunos em um determinado contexto, em uma área específica ou proporcionar que os alunos desenvolvam a sua própria criatividade a partir de programas de treinamento, como por exemplo, desenvolver habilidades para resolver problemas, promover autocrências positivas, atitudes e comportamentos criativos. Por outro lado, ensinar com criatividade compreende a utilização de princípios e técnicas de criatividade para abordar qualquer assunto nas mais diferentes áreas, até mesmo durante o ensino da criatividade, localizando-a no ato em si, em vez de posicioná-la como assunto, o que pode ser caracterizado como “ensino criativo” ou “ensino de forma criativa”. Beghetto (2017) também salienta que cada tipo de ensino demanda objetivos pedagógicos, conhecimentos diferenciados, processos e resultados a serem explorados, sendo necessário entender como professores e instrutores podem ensinar *para*, *com* e *sobre* criatividade, visto o crescente aumento do interesse e atenção à criatividade em todas as etapas da educação.

O recente relatório do PISA (OECD, 2024) examinou a abertura para a criatividade na escola e como um clima escolar favorável se relaciona com o desempenho dos alunos no pensamento criativo. Em praticamente todos os países e economias participantes, os diretores,

geralmente, têm crenças favoráveis à importância da criatividade e à sua potencialidade de ser desenvolvida por meio da prática. De acordo com os dados, a maioria dos alunos frequenta escolas onde os diretores concordam sobre o fato de: haver muitas maneiras de ser criativo; ser possível ser criativo em quase qualquer disciplina; e a criatividade ser uma habilidade que pode ser treinada. No entanto, o documento não aponta que os alunos acreditem que a sua própria criatividade pode ser melhorada. Isso mostra uma lacuna entre o que os alunos e os responsáveis por seu aprendizado pensam, sendo necessário que tal aspecto receba mais atenção. Assim, o documento também salienta ser importante apoiar os ambientes escolares para que eles sejam propícios ao pensamento criativo, pois isso poderá estimular os educadores a transmitirem mais ativamente as suas crenças favoráveis sobre a natureza e a maleabilidade da criatividade para os seus alunos.

Nessa perspectiva, cabe destacar a importância da criatividade na educação, sobretudo, na etapa do ensino fundamental e como o desenvolvimento dessa habilidade, geralmente, costuma se configurar nesse campo. Assim sendo, é necessário lembrar algumas das mais importantes contribuições de Lev Vigotski para a educação. Segundo esse teórico, o ensino é um processo social, sendo o aprendizado um processo mediado, o que torna mais relevantes o papel do ensino e do professor, pois por meio da intervenção pedagógica dos professores acontecem avanços no processo de aprendizagem dos alunos que não ocorreriam de forma espontânea (Oliveira, 2011). Embora Vigotski tenha ficado mais conhecido no campo educacional por suas contribuições sobre o desenvolvimento da linguagem e sobre a zona de desenvolvimento proximal (Moran & John-Steiner, 2003; Vygotsky, 1935/1991), segundo Moran e John-Steiner (2003), o mesmo não aconteceu com relação ao seu trabalho sobre o desenvolvimento e uso da criatividade. Infelizmente, seus trabalhos sobre o

desenvolvimento da imaginação e da criatividade na infância e na adolescência não foram tão disseminados no meio escolar.

Pela importância da visão de Vigotski para o entendimento sobre o desenvolvimento da imaginação criativa e sobre o impacto da criatividade no desenvolvimento de um indivíduo ao longo da vida, o papel da criatividade no desenvolvimento cultural, como a criatividade trabalha para expandir o significado individual e cultural e a metodologia para o estudo de suas funções são oportunas para o estado atual da sociedade e da cultura em geral, assim como para a pesquisa sobre criatividade, especificamente. Segundo Kaufman e Glăveanu (2019), seguindo o pensamento de Vigotski, quando diz que somos capazes de internalizar conhecimentos e adquirir habilidades na interação com outras pessoas, quando estamos diante de uma determinada situação em que partilhamos da perspectiva dos outros, podemos refletir sobre o ponto de vista de outras pessoas e isso pode fazer diferença na criatividade. Nessa direção, é oportuno pensarmos no contexto de formação continuada como um ambiente potencialmente favorável ao seu desenvolvimento.

A formação do professor

Não é de hoje, e, nem de pouco tempo atrás, a preocupação das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, em ter como professores profissionais que realmente possuam o perfil adequado à sua função, que reúnam competências e habilidades que os possibilitem atuar da melhor maneira na formação integral dos seus alunos. Esse discurso é tão atual, mas também bastante antigo, conforme o trecho a seguir, citado por Nóvoa (1989):

O recrutamento dos professores deve, pois, obedecer ao critério de os corpos docentes serem exclusivamente compostos de competências pedagógicas. Deve evitar-se com o maior escrúpulo, e quando se não tenha podido evitar, remediar, a existência no professorado de indivíduos que são professores por mero acaso e que exercem essa profissão como amadores, à falta doutra que lhes dê mais lucros e que aborrecem, e até odeiam a criança. É indispensável defender a criança de indivíduos que não tendo outra profissão adoptaram a de professor, como poderiam adoptar outra qualquer. O recrutamento dos professores não pode ter por base e critério a caça ao emprego público. (Adolfo Lima, 1915 como citado em Nóvoa, 1989, p. 435).

Mesmo que Nóvoa (1989) tenha usado trechos do texto de Adolfo Lima para fazer uma crítica à realidade educativa da época, na qual, de agentes da Igreja, os professores transformaram-se durante o século XVIII em funcionários do Estado, conservando a vocação e o sacerdócio como os grandes definidores da profissão docente, parece ser, esse mesmo discurso, amplamente presente nos tempos atuais. Segundo Nóvoa (2003), embora seja importante a presença do Estado para a garantia da equidade da qualidade da educação, o controle exercido por ele pode retirar do professor o poder de controlar a própria carreira. Para o autor a estatização do professor não lhe conferiu autonomia, mas, ao contrario, acabou trazendo uma regulação que pode privá-lo de gerenciar a sua própria profissão.

Sem menosprezar outros anteriores e importantes aspectos históricos, políticos e teóricos da formação docente no Brasil, desde a sua origem, uma fase bastante marcante foi o nascimento da Escola Normal para formar professores da educação elementar, no século XIX. Data desse período, também, a necessidade de universalizar o ensino e a preocupação com o preparo dos professores (Saviani, 2009). Segundo Saviani (2009), existiam dois

modelos de formação de professores: a) o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: quando a formação do professor tinha como foco a cultura geral e o domínio dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que lecionaria e b) o modelo pedagógico-didático: que, contrapondo-se ao anterior, considerava que a formação do professor só seria completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Para esse autor, o primeiro modelo predominou na formação de professores do ensino secundário, enquanto o segundo, prevaleceu nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores da escola primária.

A formação inicial do professor pode ser entendida como “os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público” (Cunha, 2013, p. 612). Cunha (2013), estudou e mapeou as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, principalmente, na segunda metade do século XX. Tal mapeamento, levou a autora a concluir que as diferentes tendências teórico-práticas para a docência causaram impactos importantes nas pesquisas educacionais, as quais também exerceram influências significativas nas mudanças paradigmáticas na formação de professores. O paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar à compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, o que ocasionou mudanças na produção de conhecimentos na área da educação. Segundo essa mesma autora, todas as tendências dos estudos sobre a formação de professores, as quais não serão exploradas nesse estudo, produziram conceitos e produtos e, também, foram produtoras das ações formativas praticadas desde então, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas.

Mesmo com muitos avanços, a profissão professor vem, ao longo dos tempos, passando por muitos dilemas e ainda enfrenta dificuldades para ser reconhecida pela sociedade, sendo justamente a formação desse profissional, um dos principais e mais

precários problemas. O que ainda parece permanecer é a precariedade das políticas formativas, as quais continuam buscando estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação brasileira (Saviani, 2009). De acordo com o estudo de revisão realizado por Cericato (2016), a precariedade da formação docente, tanto inicial, como continuada, é alvo de grande parte das pesquisas especializadas na área e representa um dos maiores desafios pelos quais a educação passa na atualidade. A incessante busca por uma melhor formação docente também não é recente, haja vista a relevância dessa dimensão intra-escolar para que se alcance a educação de qualidade, tão promulgada ao longo de várias décadas (Dourado, Oliveira & Santos, 2007; Gatti & Barreto, 2009; Saviani, 2009; Gatti, Barreto, André & Almeida, 2019).

A formação docente no Brasil tem passado por algumas indagações principais: O que é formar? Formar em relação a quê? Quais são as dimensões fundamentais na formação de um professor? Todas essas questões são importantes e podem levar a vários desdobramentos. Contudo, para essa investigação, optou-se por apresentar apenas e sucintamente as dimensões possíveis do formar. Conforme Placco e Silva (2009), essas dimensões são: a dimensão técnico-científica; a dimensão da formação continuada; a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; a dimensão dos saberes para ensinar; a dimensão crítico-reflexiva; e a dimensão avaliativa.

A dimensão técnico-científica compreende desde os conhecimentos básicos específicos de cada área até a flexibilidade para acompanhar as mudanças e ampliações do campo conceitual, sem ficar presa ao domínio de conteúdos, mas articulando-os a muitos outros saberes e práticas. Já a dimensão da formação continuada, contexto foco desse estudo, permite que o professor continue pesquisando, questionando a sua área de conhecimento, buscando informações e analisando-as, a fim de incorporá-las à sua formação básica. A

dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico se refere, justamente, à importância da construção de um projeto de escola que nasce de processos de formação desenvolvidos de forma intencional, onde professores, gestores e demais profissionais da instituição trabalhem de forma integrada e cooperativa. Com relação à dimensão dos saberes para ensinar, esta contempla o conhecimento do professor sobre os alunos, o conhecimento sobre os procedimentos didáticos mais eficazes, o conhecimento sobre aspectos afetivo-emocionais e o conhecimento sobre os objetivos educacionais. A dimensão crítico-reflexiva implica aspectos referentes ao próprio professor: conhecimento sobre o seu funcionamento cognitivo, habilidades de autorregulação, percepção e autoavaliação das próprias ações. Por fim, a dimensão avaliativa se refere à capacidade avaliativa do professor em relação à sua prática pedagógica, envolvendo habilidades de coletar dados, analisar e levantar hipóteses, e ser capaz de construir propostas e apontar soluções para problemas encontrados.

Posteriormente, Placco (2014) aprofundou os seus estudos sobre a formação de professores e incluiu outras dimensões: humano-interacional, comunicacional, transcendental, saberes para viver em sociedade, do corpo e movimento, da experiência, da formação identitária. A dimensão humano-interacional envolve os aspectos socioafetivos, nas relações estabelecidas pelo professor com seus pares e alunos, tendo por objetivo o desenvolvimento do aluno e as relações pedagógicas e interpessoais entre os educadores. A dimensão comunicacional se refere às habilidades comunicacionais do professor, não apenas em relação aos conteúdos da sua área, mas também em relação aos aspectos interpessoais e sociais dessa comunicação. Sem qualquer relação à correntes religiosas, a dimensão transcendental passou a ser considerada, devido a necessidade de consciência do sentido da vida para si e para sua realidade, como constituintes do ser professor. A dimensão dos saberes para viver em

sociedade, mesmo parecendo já estar inserida em algumas outras dimensões, é vista como uma necessidade em enfatizar a relação do professor com a realidade socioeconômica e política que o cerca, como forma de ampliação do seu comprometimento na melhoria e transformação social. A dimensão do corpo e do movimento, busca entender que nem sempre o professor está a vontade em seu corpo e em seus movimentos, sendo essa dificuldade um fator que pode limitar as suas relações com os seus alunos e o seu próprio desempenho profissional. Já a dimensão da experiência, é tudo aquilo que faz o indivíduo pensar e sentir de forma diferente, e o mobiliza a agir, a buscar compreender melhor sua vida, sua prática e os outros, cabendo, então, o resgate, a valorização e a reflexão sobre as experiências docentes, para a própria formação profissional do professor. Por fim, a dimensão da formação identitária, pode ser considerada como uma síntese das demais, pois refere-se à constituição do ser humano, do profissional, por meio das experiências vividas, dentro de um sistema, de uma escola, de uma gestão, pelos pares, pais, alunos, e por si próprio.

Dentre as dimensões apresentadas, as autoras destacam o papel da formação continuada, para além da busca por conhecimentos por parte dos professores, mas a sua importância no movimento escolar inteiro. Cabe ressaltar aqui o seu potencial para abranger aspectos importantes das demais dimensões da formação docente, bem como o seu potencial no estudo e na investigação para uma ampliação da compreensão sobre como os professores aprendem e se formam. As autoras também alertam que, mesmo com as mais diferenciadas modalidades de formação colocadas em prática ao longo de toda a história da Educação, essas questões continuam gerando a angústia tanto entre os formadores como também entre os formados, sobre as quais ainda pouco se fala. Assim, é oportuno pensar, também, a dimensão criativa do professor. Tal dimensão também estaria relacionada a outras dimensões da formação docente, apresentadas por Placco e Silva (2008) e Placco (2014), sobretudo, à

dimensão da formação continuada, visto ser esse contexto um espaço em potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A formação continuada em serviço e a criatividade do professor

Entende-se por formação continuada do professor, todas aquelas iniciativas instituídas durante o tempo profissional dos professores, podendo ter formato e duração diferenciados, e devendo assumir a perspectiva da formação, como processo (Cunha, 2013). Infelizmente, a realidade da formação continuada docente no Brasil tem mostrado que essa prática, geralmente, concentra-se na apropriação de conhecimentos específicos de cada área ou nas metodologias de ensino, deixando de lado práticas que podem contribuir com a autonomia, a criatividade, a crítica e a busca ativa e interativa pelo conhecimento (Placco & Silva, 2009). A pesquisa realizada pelo *The Boston Consulting Group* (BCG) e pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) (2014) obteve dados de duas mil setecentos e trinta e duas entrevistas entre novembro de 2012 e março de 2013. Participaram secretários de educação e supervisores de ensino (2%), diretores de escolas (51%), coordenadores pedagógicos (18%) e professores (26%). Esse estudo ressaltou a necessidade de melhoria da formação continuada de professores no Brasil, tendo apontado seis obstáculos que precisam ser superados para que ela aconteça: carência de incentivos formais; escassez de tempo por parte dos professores; lacunas e baixa aplicabilidade do conteúdo das ações oferecidas; preferência por ações de curto prazo e de alta visibilidade; falta de alinhamento das ações de formação continuada com os planos de carreira e desenvolvimento profissional dos professores; e, alta rotatividade do corpo docente. Além das entrevistas, foram consultados 26 especialistas, os quais destacaram como bloqueios: altos índices de contratos temporários de professores no Brasil; ausência de espaços de formação; existência de diferenças regionais em relação aos problemas que

atingem a formação em serviço; e a ausência de avaliação formativa dos alunos e dos professores.

Assim, reforça-se a necessidade de a prática de formação continuada docente não ficar restrita às iniciativas individuais e voluntárias dos professores, mas se constituir como uma meta muito bem definida no projeto escolar, levando em consideração todas as dimensões apresentadas anteriormente. Mesmo com tantos esforços nesse sentido e os mais variados modelos de formação colocados em prática, tais como: “professor pesquisador, professor reflexivo, aprendizagem colaborativa, (...)” (Cericato, 2016, p. 282), ainda não foi possível obter os resultados esperados. Em seu estudo, Cericato (2016) aponta a ineficácia dessas iniciativas e evidências de que a formação continuada é melhor sucedida quando é desenvolvida na própria escola, pois assim o professor pode discutir com seus pares os problemas do dia a dia e buscar soluções adequadas para eles. Mesmo assim, segundo a autora, comumente, a formação continuada tem por finalidade cobrir as lacunas deixadas pela formação inicial, quando deveria se concentrar no aprofundamento e na inovação, por meio de projetos individuais ou coletivos, em parceria com universidades e grupos de pesquisa. É possível, então, pensar na formação continuada em serviço como um espaço para o desenvolvimento pessoal e profissional, de estímulo à criatividade docente? Antes de avançar nessa direção, é preciso esclarecer melhor o que se pode entender por formação continuada em serviço.

O modelo de formação centrado na escola surgiu na década de 1970, na *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD), como uma resposta à ineficácia da formação inicial docente (Almeida, 2015; Gatti & Barreto, 2009). Nessa modalidade de formação, a escola e as suas necessidades são o foco do processo, “legitimando o espaço escolar como lócus privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada permanente”

(Gatti *et al.*, 2019, p. 178). Não se trata de uma formação que apenas acontece no ambiente escolar, mas de um projeto de formação, no qual são consideradas as singularidades, a história, a identidade e a cultura da escola. Nesse processo, os profissionais envolvidos são acolhidos com suas experiências, seus conhecimentos e sua maneira singular de se apropriar das vivências da formação e dar sentido às mesmas. Porém, conforme os resultados do estudo de Almeida e Placco (2018), com 80 profissionais (diretores, coordenadores e professores) de escolas estaduais e municipais de cinco regiões do Brasil, a formação continuada não tem sido uma prioridade nas escolas. Quando ela acontece, geralmente, é planejada e organizada pelas Secretarias de Educação, ou seja, são propostas de formação que já chegam com objetivos prontos, conteúdos e modalidades de avaliação dos resultados. Mesmo reconhecendo-se os esforços das redes de ensino em oferecer muitos cursos e treinamentos aos professores, tais achados vão na contramão do que a legislação e a literatura defendem.

Nesse sentido, disposto a estimular a educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC) vem empregando vários esforços no sentido de valorizar iniciativas que rompam com os padrões educacionais tradicionais, visando incentivar as escolas a formar cidadãos mais integrais, capazes de produzir conhecimento. Um exemplo disso aconteceu em 2015, quando ocorreu o lançamento de projetos que buscavam identificar instituições que fomentam a inovação e a criatividade na educação básica, visando valorizar e fortalecer experiências baseadas em propostas pedagógicas inovadoras (Ministério da Educação, 2015). Foi criada uma plataforma intitulada Inovação e Criatividade na Educação Básica, com o intuito de estimular medidas nesse sentido. As organizações educacionais identificadas pelo MEC, por apresentarem um perfil inovador e criativo, passaram a servir de referência para a educação básica. Nesse período, uma das inspirações para as escolas brasileiras veio da Escola da Ponte, de Portugal, a qual contribuiu para processos formativos dos professores, que

passaram a se envolver na transformação de contextos escolares como um todo e a relação destes com a comunidade.

Disposta a buscar soluções mais concretas para a educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das instituições escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e apresenta 10 competências gerais que devem ser buscadas na educação básica (Ministério da Educação, 2017). Dentre as competências elencadas nesse documento, podemos destacar a de número 2, por contemplar a criatividade. Os alunos devem ser capazes de:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Ministério da Educação, 2017, p. 9).

Mesmo assim, vale ressaltar que algumas críticas ao modo como a BNCC apresenta a questão da criatividade podem ser feitas, como, por exemplo, a ausência de conceituação e sugestões práticas sobre como estimular o pensamento criativo dos estudantes da educação básica (Fonseca & Gontijo, 2020). Em consonância com a BNCC, foi criada a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual considera uma visão sistêmica da formação docente, contemplando formação inicial, ingresso na carreira, formação continuada, plano de carreira e salários (Ministério da Educação, 2018), seguindo o que já havia sido preconizado pelo Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) (Ministério da Educação, 2015). Cabe destacar a nova forma de enxergar a formação

continuada docente, a qual deixa de ser um apêndice da formação inicial e passa a configurar como meio de avaliação de competências e habilidades adquiridas pelos professores ao longo da sua vida profissional, como uma forma de evolução na carreira do magistério.

Dentre as ações para adequar as escolas às proposições da BNCC está a seguinte proposta: “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (Ministério da Educação, 2017, p. 17). Isso pede uma revisão urgente e profunda da formação inicial e continuada dos professores, a fim de alinhá-las à BNCC. Contudo, de acordo com a OECD (2021), os professores brasileiros identificam vários obstáculos referentes à participação nos programas de formação continuada, incluindo a falta de apoio, os custos envolvidos, a falta de incentivos e a incompatibilidade dessas formações com os seus horários de trabalho. Essa mesma organização enfatiza a importância da formação colaborativa e baseada na prática em sala de aula como forma de vencer os obstáculos apresentados, o que confirma a necessidade e a relevância da formação centrada na escola.

Segundo as diretrizes e orientações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (DF, 2018), a formação continuada dos profissionais da rede pública de ensino do DF é considerada uma atividade fundamental para o desenvolvimento do Estado. Assim, em 1988 foi criada a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), sendo fechada em 1993 e voltando a ser reaberta em 1995. Em 1997, após passar por várias mudanças administrativas e de concepções políticas e pedagógicas, passou a se chamar Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Já em 2019, a EAPE se torna Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

Essa escola é responsável por grande parte das ações formativas dos profissionais da educação, desenvolvendo práticas que se articulam com o Currículo em Movimento da SEEDF, buscando a problematização consciente e crítica do processo formativo, por meio do engajamento e envolvimento dos sujeitos na discussão de temas relacionados à sua atuação profissional na instituição. Para tanto, ressalta ser importante que o projeto de formação continuada caminhe na perspectiva crítico emancipadora, devendo considerar o papel central da escola em duas direções principais: “a interdependência entre o exercício da profissão e a existência desse espaço institucional; e a escola como locus fundamental de produções teóricas e de atividades práticas na formação continuada” (DF, 2018, p. 42).

Nesse sentido, o processo de formação continuada dos profissionais da educação do Distrito Federal considera as três fases do método dialético: prática, teoria, prática (DF, 2018). Assim, ela tem por base os passos da didática da Pedagogia Histórico-Crítica: a) Prática Social Inicial (nível de desenvolvimento atual), referente ao que os profissionais sabem e o que desejam saber; b) Problematização, as interrogações que transformam os conhecimentos e a prática social inicial em questões problematizadoras; c) Instrumentalização, a sistematização do conhecimento, que passa por várias fases até se tornar um instrumento de construção pessoal e profissional; d) Catarse, considerada a expressão prática do conhecimento transformado em instrumento de transformação social e de compreensão da realidade; e e) Prática Social Final (novo nível de desenvolvimento atual), quando uma nova postura é adotada, face ao que foi aprendido. Cabe esclarecer que a educação da rede pública de ensino do Distrito Federal desenvolve o chamado Currículo em Movimento (DF, 2018), o qual considera importante os estudantes alcançarem os objetivos de aprendizagem a partir de um currículo vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar, o que torna imprescindível a organização do trabalho pedagógico da escola.

Dentro da organização mencionada anteriormente, é importante destacar o processo formativo dos professores. Além da utilização de estratégias didático-pedagógicas pertinentes aos seus objetivos junto aos estudantes, conselho de classe participativo e análise de aprendizagens para a reorganização da prática docente, a formação continuada é vista como locus central da escola, tendo como primordiais o espaço e o tempo de coordenação pedagógica, para que um efetivo trabalho coletivo aconteça. Também é importante destacar o potencial transformador e inovador desse processo formativo, o que torna ainda mais importante o aprofundamento e a visibilidade desse processo que é desenvolvido para e pelos próprios profissionais, dentro das suas instituições de ensino.

Mitjans Martínez (1999, 2002) já sinalizava o fato de os estudos no contexto educativo, geralmente, priorizarem os alunos, ficando os professores em segundo plano e a instituição educativa, em terceiro, com um menor número de pesquisas. Uma revisão sistemática recente realizada por Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020) confirma esse quadro. O estudo analisou uma grande variedade de investigações realizadas no Brasil, entre 2008 e 2018, buscando por investigações com foco na criatividade no ensino superior. Um número reduzido de estudos (27) foi considerado elegível, de acordo com a temática definida. Os sujeitos mais investigados foram, em primeiro lugar, os alunos, seguidos dos professores e outros profissionais. Porém, não foram encontrados estudos com profissionais da administração escolar. Embora apareça em alguns dos estudos, a cultura não foi objeto de investigação no ambiente escolar. Isso evidencia a relevância e a necessidade de as pesquisas sobre criatividade no contexto educativo considerarem o professor e a sua realidade.

Campolina e Mitjans Martínez (2013) realizaram um estudo de caso que teve como objetivo investigar os aspectos que atuaram de forma favorecedora à emergência e ao desenvolvimento de processos de inovação em uma organização escolar de ensino

fundamental. Dentre os resultados encontrados, pode-se destacar os aspectos histórico-contextuais e elementos subjetivos – sociais e individuais – favoráveis para a inovação, traduzidos pela dimensão interativa, comunicativa e motivacional dos atores escolares. A dimensão histórico-contextual do projeto inovador dessa escola caracterizou-se por um conjunto de aspectos favoráveis, incluindo a formação dos professores e o reconhecimento das forças da equipe escolar.

Pinho, Morais e Santos (2015), realizaram um estudo com uma diretora e duas professoras participantes de um programa de formação continuada promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Palmas - TO. Os resultados demonstraram que o referido programa proporcionou a ampliação de saberes em áreas do conhecimento específicas, com vistas a mudanças e ações inovadoras na prática pedagógica dos professores da rede. E, apesar do programa focar apenas em Língua Portuguesa e Matemática, houve indícios de inovação e criatividade adaptáveis a outras disciplinas. Porém, a inovação ainda está relacionada às novas tecnologias e não foram encontrados exemplos de situações em que os professores tivessem a oportunidade de criar e de expressar novas ideias. As autoras ressaltam que esse trabalho de formação necessita ir além da ampliação de conhecimentos das disciplinas e de ações individuais, mas que as atividades aconteçam de forma coletiva e global, envolvendo todos os sujeitos do processo, de forma contínua. Os achados dessa pesquisa corroboram as ideias de Placco e Silva (2009), quanto ao foco nos conhecimentos específicos e a ausência do desenvolvimento de vários outros aspectos ligados às necessidades e habilidades individuais e de grupo.

O estudo conduzido por Alencar, Fleith, Boruchovitch e Borges (2015), com 118 gestores de escolas de ensino fundamental de várias regiões administrativas do DF, investigou fatores que dificultam ao professor promover o desenvolvimento da criatividade

dos alunos e procedimentos que poderiam utilizar para apoiar o professor na promoção da criatividade em sala de aula. Essa investigação mostrou que, mesmo considerando a criatividade importante, esses profissionais apontaram vários inibidores ao desenvolvimento da mesma no contexto escolar. Tanto os fatores que podem promover a criatividade, quanto os que podem inibi-la, foram referentes ao professor. Com relação à forma como os gestores de escolas públicas podem auxiliar o professor a desenvolver a criatividade de seus alunos, Orientação/Apoio/ Incentivo foram os procedimentos mais apontados e, em segundo lugar, Recursos Humanos/ Didáticos/Materiais. Já para os gestores de escolas particulares, em primeiro lugar, estão Orientação/Apoio/Incentivo, e, em segundo lugar, Formação/Capacitação. Quando perguntados sobre como eliminar os fatores que dificultam ao professor favorecer o desenvolvimento da capacidade de criar de seus alunos, a categoria com maior número de respostas por parte dos gestores de instituições públicas e particulares de ensino foi Formação/Capacitação. Entretanto, assim como na pesquisa de Pinho, Morais e Santos (2015), as autoras evidenciam o fato de não ser dedicada atenção ao desenvolvimento da criatividade dos professores, de maneira conjunta e colaborativa, ficando o foco sobre cada professor, isoladamente.

Liu (2018) pesquisou o processo de desenvolvimento da criatividade em um grupo de professores de ciências do ensino médio, na China. O estudo explorou as interações criativas e os fatores contextuais e de conhecimento compartilhado em uma *Professional Learning Community* (PLC). Segundo o autor desse estudo, as comunidades de aprendizagem profissional docente são consideradas uma forma de cultivar a cultura de investigação colaborativa, com a finalidade de criar planos de ensino, projetos curriculares e metas para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, podendo ser a base da criatividade docente. Os principais resultados dessa pesquisa foram agrupados em estágios não lineares.

No aspecto interação, a criatividade de grupo foi construída e apresentada em cinco estágios: contexto orientado para metas; expansão; compreensão; estágio suspenso; e, etapa de elaboração da informação. No aspecto contextual de criatividade em grupo, foram incluídos os níveis: conhecimento individual, do grupo de professores e de sistema de compartilhamento de conhecimento. Já o aspecto contextual-interacional de criatividade em grupo integrou os dois aspectos anteriores. Cabe destacar alguns achados relevantes dessa investigação: houve a busca por mudanças, motivação para aprender e diversificadas experiências de ensino; os membros demonstraram ideias, levantaram proposições, apontaram soluções e compartilhamento de recursos de ensino para ampliar o pensamento do grupo; houve orientação para metas de aprendizagem, tanto individuais, como grupais, consenso, liderança e compreensão compartilhadas e clima positivo.

Ao abordar a formação universitária, Dias (2012) ressalta que o papel do professor deve, a partir do par “especialista-iniciante”, chegar à relação de “companheiro cognitivo”, indo além da conhecida forma de mostrar como as coisas são feitas para o professor capaz de desempenhar um papel de modelo, a partir do próprio processo de aprendizagem. Transpondo essa relação para a formação continuada do professor em serviço, as equipes de trabalho, formadas por gestor/professor, coordenador/professor e professor/professor, precisam tomar um sentido de parceria, em um contexto de diálogo constante.

Gouveia e Placco (2015), abordaram a formação continuada em rede, como uma estrutura de formação organizada por uma cadeia colaborativa, onde todos se envolvem, desde as Secretarias Municipais até as escolas. Nessa modalidade, existe uma corresponsabilização pela qualidade da aprendizagem dos alunos e apoio mútuo para a realização da formação. Segundo as autoras, a rede contribui para a escola se tornar um espaço de formação permanente para os seus professores e para que o coordenador assuma a

formação continuada, como a sua principal função na escola, possibilitando um processo coletivo muito mais voltado para a realidade e o enfrentamento dos desafios do cotidiano.

Crecci & Fiorentini (2018) discutiram os diferentes tipos de comunidades de aprendizagem docente. Segundo os autores o termo “comunidade” é recente na literatura sobre a formação docente, tendo esse tipo de formação recebido diferentes nomes: comunidades de prática, comunidades investigativas, comunidades de professores, comunidade de aprendizado profissional, entre outras. Dependendo da função que elas têm em relação à prática e ao trabalho do professor, acontece a produção/aprendizagem de conhecimentos *para, na e da* prática de ensinar e aprender.

Na aprendizagem *para* a prática de ensinar e aprender, os conhecimentos são ensinados aos professores, os quais devem aplicá-los em suas práticas. Na segunda concepção, a aprendizagem e os conhecimentos são construídos *na* prática, ou seja, a partir da reflexão realizada pelo professor sobre sua própria prática. Por fim, na terceira concepção, aprendizagem *da* prática, não existe uma separação entre conhecimento prático e o formal ou teórico. Assim, os autores admitem que o conhecimento necessário aos professores para ensinar melhor é produzido quando as suas práticas são tomadas como foco de investigação e, portanto, servem como instrumento de interpretação e análise, à luz de conhecimentos produzidos por especialistas. Porém, os autores alertam sobre o fato de que, mesmo essas práticas sendo aparentemente inovadoras, é necessário avaliar com cuidado os aspectos colocados em prática nas comunidades de aprendizagem docente, visto que a burocratização imposta a formadores e professores pode dificultar ou impedir reflexões sobre os objetivos de suas práticas.

Para esse estudo, foi feita uma consulta às bases de dados do portal da CAPES, via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). A pesquisa buscou artigos empíricos dos últimos

dez anos, revisados por pares. Os termos de busca avançada foram “criatividade”, “ensino fundamental”, “professo*” e “formação continuada”. Foram encontrados 11 estudos, dos quais, quatro foram excluídos: um por se tratar de um estudo que já havia sido consultado; dois, por duplicação; e um, por ser um editorial. Dos sete artigos restantes, três foram analisados por abordarem a formação continuada e por apresentarem certa relevância para o tema dessa pesquisa.

Morais e Pinho (2016) fizeram um estudo de caso que contou com 135 participantes, de uma escola de ensino fundamental de Tocantins. O objetivo foi analisar a formação continuada desenvolvida na própria escola, a fim de investigar as compreensões de professores, gestores e pais, acerca da criatividade na formação continuada de professores. Essa pesquisa utilizou análise documental, entrevistas e observação, tendo por base os indicadores do questionário Vadecrie: Liderança estimulante e criativa, Professorado criativo, Criatividade como valor e Visão transdisciplinar e transformadora. Alguns dos principais resultados foram: presença do indicador Liderança estimulante e criativa, evidenciado por um trabalho compartilhado e facilitador dos projetos e das ações dos professores; motivação dos professores na realização da formação continuada, a partir das necessidades locais, tendo essa ação da instituição pesquisada, o apoio da direção e da coordenação; indícios de criatividade na formação continuada e na realização dos projetos; formação continuada como oportunidade para o constante planejar e ressignificar das necessidades formativas no âmbito escolar. Por fim, as autoras ressaltam ser indispensável formar professores conscientes e capazes de colocar em prática atitudes para transformar situações adversas em ações criativas. E sinalizam que, na contemporaneidade, criar espaços para a formação continuada de professores, implica a construção de um trabalho coletivo, baseado na partilha e no diálogo

entre os pares, com vistas à transformação das práticas pedagógicas e, principalmente, conhecimento articulado, crítico e criativo.

Santana e Gonçalves (2020) realizaram um estudo com quatro coordenadoras da rede municipal de São José do Rio Preto. O objetivo foi investigar como as/os coordenadoras/es pedagógicas/os dos anos iniciais do Ensino Fundamental revisitavam a sua ação por meio de narrativas e, também, como relatavam os desafios presentes em sua função de formadora/r de professoras/es e como realizavam essa formação continuada voltada para a Matemática. Esse estudo ressaltou que a tarefa de formar requer das formadoras/es um ato de criação, trabalho coletivo, partilhado e compartilhado, onde é preciso ultrapassar barreiras impostas pela formação ou pela falta dela. Na ótica dos autores, o sujeito que forma, nesse caso o coordenador, é afetado e produz marcas, capazes de causar transformação. Porém, ressaltam, ainda, que muitas dessas boas práticas, mesmo sendo publicadas, não chegam ou chegam a poucas pautas formativas de escolas consideradas comuns.

O estudo de Barrozo *et al* (2021) apresentou os resultados de uma formação continuada desenvolvida a partir de uma parceria Universidade-Escola. Em um museu de ciências, aconteceram aulas teóricas e oficinas práticas, para professores do ensino fundamental I, professores formadores, coordenadores e supervisores de ensino. Os autores salientam que tal espaço de formação foi escolhido por ser um ambiente propício para estimular a experimentação, a criatividade e novas possibilidades metodológicas. Os resultados indicaram que a formação estimulou a participação e a criatividade dos participantes, durante as atividades realizadas; e, também, proporcionou efeitos positivos em sala de aula, quando os professores puderam aplicar os conhecimentos obtidos durante a formação. No entanto, esse estudo não apresentou como foram as trocas estabelecidas pelos

participantes, durante a formação, como a criatividade foi observada, e, ainda, se houve algum indício de criação em grupo.

Mesmo que, muitas vezes, não se identifiquem com a nomenclatura comunidade de aprendizagem, há formações de professores que se desenvolvem como grandes núcleos de aprendizagem em comunidade. Conforme já destacado anteriormente, esses projetos podem ser considerados iniciativas capazes de assumir configurações que fogem ao padrão tradicional. Escolas que trabalham na perspectiva de comunidade de aprendizagem, já carregam, em sua essência, o desejo da mudança, visto que, para aprender em comunidade, é necessária a adoção de princípios transformadores (Pacheco, 2014). Nesse sentido, cabe o seguinte questionamento: como será que esse espaço de formação do professor acontece em escolas com proposta de comunidade de aprendizagem? A seguir, serão abordados alguns dos principais aspectos que caracterizam essa proposta de educação e como pode ser o espaço de formação de professores, nesse contexto.

Comunidade de aprendizagem: espaço para a mudança

A primeira Comunidade de Aprendizagem foi a Escola de Jovens e Adultos de Verneda, localizada no distrito de Sant-Martí, em Barcelona, Espanha. Ela foi criada em 1978, com o objetivo de levar a educação a todos dessa localidade. Posteriormente, em meados de 1995, o Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, tomando por base os conhecimentos da comunidade científica internacional e contando com a colaboração de autores e autoras de diferentes disciplinas de várias partes do mundo, passou a promover a implementação de Comunidades de Aprendizagem em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, as comunidades de aprendizagem surgiram em escolas da Espanha, a

partir do desejo de fazer da escola um lugar melhor para todas as pessoas, de aprendizagem dialógica, de participação e democracia, visto que é concebida como uma instituição que tem um papel central na sociedade (Cardoso, 2017; Elboj *et al.*, 2006; Mello, Braga & Gabassa, 2012). Torres (2003) define comunidade de aprendizagem como:

Uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (p. 83).

As primeiras experiências de programas educacionais nesse sentido foram desenvolvidas em áreas consideradas marginais nos sistemas educacionais (população em situação de risco social, educação de jovens e adultos, minorias étnicas, entre outras). As comunidades de aprendizagem surgiram como uma forma de superar as desigualdades sociais, face aos novos desafios da sociedade da informação (Elboj *et al.* 2006) e, assim, melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos e a convivência entre eles. Vale ressaltar que tal objetivo, embora possa parecer audacioso e até idealista, nessa perspectiva, pode ser entendido como uma maneira de assumir o compromisso de superação das relações que produzem desigualdade social e pessoal. Isso se concretiza, sobretudo, como consequência do diálogo igualitário, o qual pressupõe a disposição para buscar a coerência entre o que é dito e o que é feito, por meio de escolhas éticas e de ações consequentes no mundo (Mello, Braga & Gabassa, 2012; Morikawa, 2021a).

A transformação de uma escola em comunidade de aprendizagem não é uma tarefa fácil, visto que, antes de qualquer outra coisa, as pessoas precisam entender que ela passará por várias fases, até chegar a aplicações educativas de êxito, sendo capaz de incorporar os princípios da aprendizagem dialógica. De acordo com Aubert *et al.* (2016), a aprendizagem

dialógica acontece por meio de sete princípios: o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido, a solidariedade e a igualdade de diferenças. A seguir, serão apresentados, de forma sucinta, cada um dos referidos princípios.

O Diálogo Igualitário acontece quando todas as contribuições e intervenções são consideradas a partir dos argumentos, e não a partir de relações de imposição ou de poder. Assim, todas as contribuições são válidas, independentemente de quem for ou de onde a pessoa vier, desde que elas sempre sejam baseadas em argumentos. Tal princípio pode ser verificado durante processos nos quais acontece a reflexão e a tomada de decisão e todos os pontos de vista são levados em consideração, para se chegar a um consenso ou resolver um conflito. A Transformação vai além da própria escola, atingindo também todo o contexto e as interações. Transformando as interações é possível melhorar a aprendizagem e fazer com que as dificuldades virem possibilidades. A Criação de Sentido acontece quando as pessoas se sentem aceitas com as suas diferenças culturais e linguísticas, quando os estudantes e suas famílias sentem que a escola os reconhece e valoriza, reforçando a identidade e os projetos deles. A Solidariedade ocorre quando não há espaço para a competitividade, mas a colaboração, não como uma imposição, mas gerada a partir de um consenso mútuo. Assim, ela passa a ser vista como um valor transversal, que permeia o dia a dia na escola e na participação das famílias. A Dimensão Instrumental implica o compromisso de que todos os espaços devem trabalhar juntos para oferecer a aprendizagem que os estudantes necessitam, por meio do currículo oficial, a fim de promover e facilitar a aprendizagem, estimulando e valorizando as competências nas diferentes áreas do conhecimento e em todos os níveis educacionais. A Igualdade de Diferenças assegura uma educação na qual todas as pessoas, independentemente da sua origem, cultura, crença, etc., sejam incluídas e ouvidas, o que

permite uma diversidade rica em relação a aspectos culturais, humanos e acadêmicos. Por fim, a Inteligência Cultural abrange uma pluralidade de dimensões da interação humana: inteligência acadêmica, inteligência prática e inteligência comunicativa. O reconhecimento dessa inteligência permite superar abordagens que se preocupam com altos níveis de desempenho acadêmico, uma vez que há o reconhecimento de que tanto os estudantes, como as famílias, especialmente, as famílias que não tiveram acesso aos estudos, possuem capacidades que podem ser transmitidas para o contexto escolar e que podem enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, cabe ressaltar que o processo de transformação de uma escola em comunidade de aprendizagem é vivido de forma única por cada escola, mas seguirá as seguintes fases: sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e planejamento (Cardoso, 2017). Mesmo assim, não há um modelo a ser seguido, pois cada comunidade é singular, tem a sua própria realidade e é ela que serve de base para o envolvimento e para a mudança. De acordo com Torres (2003), para organizar uma comunidade de aprendizagem, são necessárias iniciativas voltadas para a identificação de um determinado território e suas demandas, colocando crianças e jovens como atores principais de todo o processo de aprendizagem, passando por questões que envolvem a formulação, a execução e a avaliação participativas do plano educativo, com ênfase na inovação pedagógica e em resultados de qualidade. Nesse sentido, cabe destacar alguns dos principais resultados do relatório do projeto de pesquisa INCLUD-ED (2011), coordenado pelo CREA, da Universidade de Barcelona. O objetivo dessa pesquisa foi identificar atuações de êxito que contribuam para a superação do fracasso, da evasão escolar e do risco associado de exclusão em outras áreas como emprego, saúde, habitação e participação política. As ações podem compreender: grupos interativos; tertúlias literárias dialógicas; formação de familiares;

participação educativa da comunidade; modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos; e formação pedagógica dialógica de professores. Segundo esse documento, existe uma maior probabilidade de conseguir êxito e participação das famílias se os membros da comunidade participam dos processos de tomada de decisão e participam das atividades de aprendizagem dos alunos. A pesquisa também traz algumas recomendações, tais como: basear a formação de professores em evidências científicas; facilitar a leitura dialógica, envolvendo mais pessoas, mais tempo e mais espaços; e apoiar o desenvolvimento de escolas como comunidades de aprendizagem.

A comunidade de aprendizagem na qual se deu a presente pesquisa, começou a ser pensada em 2013, quando um grupo de professoras se encontrou durante a 1ª edição da Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE). Um núcleo de estudos e diálogos sobre a reconfiguração das práticas escolares no ensino público foi criado e, a partir de 2014, por meio de um processo de formação autônoma, a proposta foi se fortalecendo. Em 2015, essa equipe vinculou a sua proposta de inovação educacional ao “Projeto Brasília 2060” do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Nos anos seguintes, 2016 e 2017, outras educadoras e educadores que também estavam passando por um processo de transformação de suas práticas e buscavam um modelo diferente de educação, uniram-se ao grupo. Por meio de muitas leituras e formações para que a sua implementação pudesse ocorrer na prática, nasceu, então, um movimento intenso de construção da Comunidade de Aprendizagem. Além desses profissionais, outras pessoas com o mesmo engajamento e que também buscavam práticas pedagógicas transformadoras, integraram-se à proposta, dando apoio à estruturação do projeto. Esse grupo de profissionais passou por vários desafios e muitos esforços foram investidos para a construção de uma proposta diferente de educação, sobretudo, a sua dedicação para além das 40 horas semanais

de trabalho formal e a utilização de recursos pessoais físicos e financeiros. Além da participação em fóruns de estudo e discussão e as parcerias com educadores empenhados em construir novas práticas educativas, o grupo viveu uma significativa parcela da sua formação em encontros informais, que aconteciam em bares da vizinhança ou mesmo na casa de algum membro do grupo. Tais circunstâncias já denotavam o envolvimento e a motivação empregados para a concretização desse projeto. Finalmente, em 2018, a escola iniciou as suas atividades. Desde então, a escola vem mobilizando as famílias para participarem ativamente do processo educativo e da tomada de decisão para a construção do projeto político pedagógico da escola. Além disso, vem implementando atividades para integrar a comunidade local, por meio de projetos, oficinas, saraus e festas culturais, para os quais conta com o apoio de entidades comunitárias, artistas e representantes da comunidade. Contudo, mesmo com as mudanças implementadas para a efetiva caracterização da escola como comunidade de aprendizagem, existe o constante desafio de formar os profissionais para essa perspectiva de educação.

Nesse sentido, cabe destacar as palavras de Morikawa (2021b), quando a autora declara que “não tem educadores formados para esse modelo de educação, existem educadores (...) que sonham, que acreditam que é possível, que querem (...) não há modelos a serem seguidos, mas inspirações (...)” (Canal Revista Educação, 2021, 1h30m25s). Assim, a formação continuada dos docentes em comunidade de aprendizagem também não segue um modelo. Esse também foi um dos achados do estudo de caso conduzido por Ferreira (2020), ao pesquisar a realidade de duas escolas que trabalham na perspectiva de comunidade de aprendizagem no DF. Nesse estudo, foram apontadas dificuldades enfrentadas por ambas as escolas, para desenvolver o trabalho pedagógico: a) limites da formação de professores para trabalhar nessa perspectiva; b) consolidação de um projeto de formação continuada no

próprio cotidiano escolar; c) pouco incentivo e apoio por parte da Secretaria de Educação do DF; d) verticalização de mudanças; e e) rotatividade de professores. A autora ressalta que a formação de professores representa um grande desafio para escolas que trabalham nessa perspectiva, pois os professores desempenham um papel muito importante para a implementação de mudanças, envolvendo-se diretamente na promoção da reorganização de tempos e espaços escolares, atividades, pesquisas, atendimentos individuais e coletivos. E, sem a devida compreensão e fundamentação sobre esse tipo de projeto, as práticas e as mudanças necessárias para a realização do trabalho pedagógico podem ficar limitadas ou minimizadas e, até mesmo, enfraquecidas.

Nessa direção, o processo de formação continuada, em sua dimensão relacional, deve priorizar o ouvir-falar, o cultivo da leveza, o exercício do planejamento coletivo e o afloramento do vivido (Almeida, 2009). Ele é, primordialmente, um processo de aprendizagem de cada professor e professora, e, como tal, pode até gerar desconforto ou bloqueios. É fundamental, então, que cada pessoa envolvida nesse processo se sinta “aceita, valorizada, ouvida com suas experiências, percepções, sucessos e insucessos” (Almeida, 2009, p. 79) para conhecer a si própria e tornar-se mais aberta a novas experiências. A comunicação entre os membros da equipe pode ter, então, um papel muito importante nessa abertura para o novo e o desconhecido. A seguir, serão abordados aspectos teóricos e empíricos da comunicação e a sua relação com a criatividade do professor.

A comunicação e a criatividade do professor

O meio social e cultural são fundamentais no desenvolvimento humano e dos significados que são produzidos entre os indivíduos, no âmbito das interações sociais concretas, sendo nesse processo que a constituição da identidade acontece. Assim, a

personalidade do indivíduo se desenvolve a partir de um fundamento social, da interioridade da sociedade no indivíduo e da indissociabilidade entre o sujeito e a sociedade. Portanto, o comportamento de um indivíduo pode ser entendido apenas levando-se em consideração o comportamento de todo o grupo social do qual ele é membro, uma vez que seus atos individuais estão envolvidos em atos sociais mais amplos que vão além de si mesmo e que envolvem os demais membros desse grupo (Mead, 1934). Nesse sentido, segundo Valsiner (2012), os indivíduos vivenciam as experiências de maneira única e irrepetível, num tempo irreversível, posto que, mesmo participando de contextos sociais aparentemente semelhantes, não são constituídos apenas pelos aspectos socioculturais, mas também pelo seu próprio curso de vida em desenvolvimento.

Quanto à comunicação, parece não haver um consenso quanto aos sentidos que a mesma pode tomar. Marcondes Filho (2010) alerta para o fato de os equívocos virem desde a sua definição, sendo a comunicação, geralmente, concebida como uma mera troca de informações. Esse autor recorre a diferentes concepções teóricas da área para discutir, entre outros aspectos, o seu caráter de relação, de clima e de ambiente criado entre pessoas, em duplas ou grupos, ou entre pessoas e obras. Nessa perspectiva, a comunicação é entendida como uma experiência única que atravessa todos os que dela participam, sendo capaz de causar sentimentos e mudanças. Mesmo assim, em situação de comunicação, cada pessoa mantém a sua alteridade inalterada, e é justamente essa estranheza do outro, a partir dessa confrontação com ele, a promotora de recomposição e reordenação (Marcondes Filho, 2016).

Braga (2012) complementa essa visão discutindo o papel da escuta e ressaltando que, em interações sucessivas as pessoas se escutam mutuamente. Nessa escuta as pessoas passam por processos incrementais e se modificam a partir de múltiplas contribuições, sendo a partir dessa reverberação mútua entre escutas e falas que se alimentam os processos interacionais e

a produção de sentidos. E é justamente esse sentido de comunicação, em contextos de ação, potencialmente capazes de influenciar a criatividade, que interessa a essa investigação.

Nesse sentido, é importante destacar que a comunicação despertou primeiramente o interesse do contexto organizacional. As empresas multinacionais foram as primeiras a se interessar por ela, a partir da década de 1960, movidas pela expansão e pela valorização das relações. A comunicação nas organizações compreende duas instâncias: a maneira como a organização comunica para dentro, com seus públicos e intervenientes, abrangendo desde o seu processo de criação, desenvolvimento e crescimento; e a forma como a organização comunica a própria organização, com o exterior e seus públicos externos (Oliveira, 2018). Nas últimas décadas, esse segmento também vem dando atenção à qualidade da comunicação desenvolvida entre seus membros, o que vem sendo objeto de estudo de pesquisas nessa área. Uma busca avançada no portal de periódicos da CAPES com os termos comunicação e organizações trouxe mais de vinte mil publicações, somente nos últimos dez anos.

Já o interesse das organizações empresariais pela criatividade tornou-se realmente importante quando surgiu o mercado, a partir da pós-revolução industrial, quando ocorreu a revolução da informação e a revolução da informática (Predebon, 2010). Tal interesse se concretizou, sobretudo, pela crescente necessidade do mercado empresarial em diversificar seus produtos constantemente, para sobreviver e expandir seus negócios (Alencar & Fleith, 2009). No entanto, é relativamente recente o interesse pelo tema “criatividade na comunicação”, sendo percebido um número reduzido de trabalhos nesse sentido. Estudos com esse foco, geralmente, também acontecem em ambientes empresariais, voltados à criação e à implementação de produtos e serviços.

Em outras áreas, como por exemplo, na educação, percebe-se a escassez de pesquisas com esse propósito. Isso nos leva a pensar na possibilidade de a comunicação estar

aparecendo nos estudos com outras nomenclaturas, o que dificulta a sua identificação. Nesse sentido, é importante ampliar o olhar sobre a relação entre esses fenômenos. Conforme destaca Sonnenburg (2004), é necessário investigar o que diferentes formações sociais, tais como díades, grupos ou equipes têm em comum com relação à criatividade, inclusive para podermos comparar diferentes áreas. Para esse autor, a comunicação pode ser vista como a essência da criatividade colaborativa, sobretudo, devido ao fato de grande parte dos atos criativos ocorrerem em contextos colaborativos.

Estudos mostram que fatores ambientais das organizações interferem no potencial criativo, tanto positiva quanto negativamente (Alencar, 1998; Lubart, 2007; Runco, 2007). Segundo Prado (2010), o investimento na criatividade está diretamente relacionado com a elevação da motivação das pessoas na empresa, sendo um elemento fundamental às exigências de mudança requeridas pela sociedade em progresso excessivamente rápido. Amabile (1998) também salienta a importância do ambiente nas organizações, alertando ser fundamental que ele promova uma combinação de desafio, liberdade, recursos, características apropriadas ao grupo de trabalho, incentivo e apoio para que os indivíduos consigam criar.

Em um ambiente de trabalho o primeiro passo é reconhecer que a criatividade demanda tempo e esforço. Em contextos onde os líderes não permitem isso, mesmo contando com profissionais altamente capacitados, é provável, que ideias criativas não surjam. Além disso, Keenan & Henriksen (2017) destacam a importância da sensação de segurança promovida pelo grupo, onde os membros podem expressar as suas ideias sem medo de sofrer constrangimentos. Dessa forma, há espaço para discutir ideias abertamente e apontar diferentes pontos de vista. Os líderes têm, então, um papel importante no encorajamento e na construção de uma atmosfera onde as pessoas se sentem bem, produzem ideias criativas e tomam decisões (Keenan & Henriksen, 2017).

Nessa mesma direção, Carmeli, Gelbard e Reiter-Palmon (2013), ressaltam que os líderes podem facilitar o compartilhamento de conhecimentos e a capacidade criativa de resolução de problemas dos funcionários, melhorando assim a atuação criativa dos mesmos. Além disso, os autores apresentam ideias e resultados de dois estudos que corroboram com os achados de Liu (2018), sobre a potencial influência dos líderes, até mesmo de forma indireta, por meio do compartilhamento de conhecimentos, construção de normas cooperativas e clima nos grupos de trabalho. Dessa forma, vale lembrar também o valor das mentorias no clima organizacional positivo, ligado à satisfação no trabalho e ao comprometimento.

A pesquisa de Illies & Reiter-Palmon (2018), ao analisar as relações entre mentores e pupilos, mostrou que valores semelhantes percebidos por essas díades desempenham um papel importante nas relações de mentoria. O estudo destaca aspectos ligados ao próprio indivíduo que recebe esse suporte: incentivo na carreira, apoio psicossocial e satisfação com o mentor, e aspectos organizacionais: compromisso organizacional, sucesso na carreira e satisfação no trabalho. No caso do contexto escolar, geralmente, esse tipo de relação entre os membros não acontece nos moldes de mentoria tradicional. É comum ocorrer o apoio por parte de um profissional mais experiente a um profissional novato na escola. Embora os estudos citados não tenham investigado a criatividade e a comunicação, especificamente, eles apontaram elementos que se relacionam com ambos os fenômenos, visto que tratam das relações entre membros de grupos em contexto de trabalho.

Já Formiga Sobrinho (2019) analisou a cultura criativa empresarial discutindo como um ambiente pode ser favorável ou não a ideias criativas, e destacou o papel da comunicação entre seus membros para a mudança e a renovação de significados, sendo os resultados das interações entre eles e a cultura, imprevisíveis, dependentes da maneira como os indivíduos pensam, sentem e atuam, na busca por seus objetivos, em um determinado tempo e espaço.

Esse autor salienta que os significados e a hierarquia se constituem em diferentes ambientes, de acordo com as interações sociais ao longo do tempo e dependendo da maneira como os indivíduos confrontam ideias e as negociam em uma hierarquia de gerenciamento, diante da qual ações criativas podem ser restringidas ou, ao contrário, facilitadas. Segundo o autor, a criatividade pode ser entendida “não apenas como um fenômeno intraindividual ou restringido por fatores de uma cultura organizacional, mas também como resultado do contexto de comunicação entre os indivíduos” (p. 4).

Embora a escola possua características que a diferencie de organizações empresariais, ela também passa por mudanças para atender às demandas do mundo contemporâneo, devendo investir em seus espaços de formação (Duarte, 2003), em especial nas práticas de formação continuada docente, nas quais atividades que orientam o ensino de qualidade são discutidas e planejadas conjuntamente (Libâneo, 2009). Assim, lembrando Paulo Freire (1996), ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, assumir-se como ser social e histórico, capaz de pensar, comunicar, transformar, criar e realizar sonhos. Essa assunção de cada sujeito não significa a exclusão dos outros, mas sim exercitar o assumir-se, profundamente, nas relações com os outros.

Nesse ambiente, permeado diariamente de relações e interações, há o encontro não apenas de professores com alunos, mas de professores com professores e de professores com gestores, cada qual com seus valores, significados e propósitos. Dessa forma, o que acontece entre os atores do ambiente escolar toma um sentido muito maior que a troca de informações diárias, pois acontece o diálogo, a comunicação. De acordo com Aubert *et al.* (2016), a sociedade atual vive os reflexos de um processo social chamado giro dialógico nas relações, em todos os âmbitos. Isso se traduz por meio de uma crescente centralidade do diálogo, sobretudo, dentro de instituições de base, tais como a família e a escola. Com o crescimento e

a circulação do conhecimento na comunicação em tempo real, houve uma desestabilização da hierarquia e da autoridade estabelecidas anteriormente às relações, como, por exemplo, o papel do pai e do professor como autoridades em si, sem que sejam questionados quanto ao que dizem ou fazem. Assim, na atualidade, a autoridade se configura depois das relações estabelecidas, ou seja, em uma relação as pessoas serão vistas como autoridade se elas disserem coisas que façam sentido e que sejam importantes para os envolvidos. Dessa forma, nasce nas pessoas o desejo de conhecer o que está acontecendo e de dialogar, o que favorece, entre outras coisas, a reflexão e a tomada de decisão.

Com isso, nessa comunicação, espera-se que não haja sujeitos passivos, mas sujeitos atuantes e em constante transformação, sendo a realidade mediatizada por suas ações, pensamentos e discursos (Sierra, 2014). Partindo dessa perspectiva, lembramos novamente Paulo Freire, quando o autor afirma que “não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital” (Freire, 2015, p. 92), sobretudo, na educação. Assim, a partir dos cenários e reflexões apresentadas, esta tese buscará responder a seguinte questão de pesquisa: Como a formação continuada pode contribuir para a criatividade do professor, de forma individual e coletiva? Para tanto, a seguir serão delineadas as estratégias metodológicas utilizadas.

CAPÍTULO II

Metodologia de Pesquisa

Por ser a criatividade um fenômeno multifacetado e analisado com base em abordagens teóricas que o estudam a partir de diferentes enfoques, para a pesquisa em questão, o mesmo foi investigado à luz de abordagens que o entendem como uma habilidade de natureza múltipla, na qual atuam fatores cognitivos, conativos, emocionais e ambientais (Lubart, 2007). Contudo, a pesquisa buscou compreender a criatividade em seu sentido coletivo, sem menosprezar a criatividade individual, mas enxergando-a como um fenômeno distribuído, que conecta pessoas a outras pessoas, à sua comunidade e ao mundo. Nessa perspectiva, a criatividade pode ser vista como uma forma de capacitar os profissionais, de participar da cultura e, principalmente, como um processo que empodera e cultiva formas pessoais e coletivas de agência (Glăveanu & Clapp, 2018).

Assim como a própria definição do termo, a pesquisa na área da criatividade apresenta um quadro metodológico multifacetado. Durante muito tempo, houve a predominância de pesquisas quantitativas na investigação desse fenômeno, com foco, sobretudo, em aspectos cognitivos voltados para criadores individuais. Simonton (2019) considera as avaliações psicométricas e os experimentos de laboratório, tais como testes de pensamento divergente, questionários de autoavaliação, inventários de personalidade e outras medidas de diferenças individuais, como técnicas dominantes para estudar a criatividade. Nas últimas décadas, porém, as pesquisas de caráter qualitativo cresceram e parecem ter contribuído para mudanças significativas na forma de conceber e tratar a criatividade. Contudo, as novas

possibilidades não desconsideram as bases historicamente validadas, mas trazem maior complexidade e potenciais mudanças ao campo.

Assim, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, o que possibilita estar diante de uma rede de interações, relações e significados extremamente importantes para um melhor entendimento do fenômeno investigado, sobretudo, a produção de valiosas informações sobre vários aspectos relacionados ao estímulo ou à expressão da criatividade dos docentes. Optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada, por favorecer a compreensão da realidade dos entrevistados e das relações entre os atores e a sua situação dentro do fenômeno estudado (Gaskell, 2002), explorando, assim, a percepção e os sentidos elaborados por eles ao longo da dinâmica interativa entre entrevistador e entrevistado (Souza, Branco & Oliveira, 2008). A observação, com a complementação do diário de campo, oportunizou uma imersão no cenário investigado, proporcionando, assim, experiências concretas e estreitas (Vianna, 2007).

Vale destacar que a escolha do método depende de concepções sobre a natureza da criatividade. Cabe ressaltar, também, a importância da produção e dos dados em pesquisas de abordagem qualitativa, como processos que podem atuar na ampliação do nível de compreensão desse fenômeno. Assim, poderá ser possível discutir uma maior abertura e flexibilidade no desenvolvimento do método, no intuito de tentar contribuir para a ampliação da visão sobre possibilidades de análise de dados empíricos qualitativos no campo da criatividade. Nesse sentido, o presente estudo adotou a análise temática, devido à sua crescente utilização na área de Psicologia (Silva & Borges, 2018; Souza, 2019) e por possibilitar flexibilidade na identificação, na análise e no relato de padrões (temas), dentro dos dados qualitativos (Braun & Clarke, 2006; Clarke, 2017).

Questões éticas da pesquisa

Numa reunião *online* com a diretora da escola, em abril de 2021, foi apresentado o projeto de pesquisa e enviado o termo de autorização institucional. O documento foi assinado e enviado à pesquisadora, por meio digital. O projeto de pesquisa desse estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília e aprovado pelo Parecer Consubstanciado de número 4.895.134, de 09 de agosto de 2021.

Antes da fase de coleta dos dados, os roteiros de entrevista semiestruturada foram submetidos a juízas, duas pesquisadoras renomadas da área da Criatividade. Elas sugeriram algumas reformulações, as quais foram aceitas e incorporadas aos instrumentos. Foi realizado um estudo piloto que contou com a participação de uma professora do ensino fundamental, também de uma escola da rede pública de ensino de Brasília, Distrito Federal. Essa prática ajudou na identificação de pontos que deveriam ser melhor esclarecidos e/ou tratados com maior fluidez, durante as entrevistas.

Foi enviada uma carta convite (anexo 1) a todos os profissionais da escola, com explicações detalhadas sobre o estudo. Participaram da etapa de entrevista, os professores que primeiro aceitaram o convite. Antes dos procedimentos de coleta de dados, realizados de forma presencial e/ou remota, os profissionais que aceitaram participar do estudo empírico assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 2), puderam esclarecer dúvidas e ficaram cientes de que poderiam optar por desistir da pesquisa quando bem quisessem.

Contexto do estudo: aproximação e acordos

Conforme apresentado anteriormente, a escola na qual foi realizado o estudo, tem a sua proposta pedagógica pautada na perspectiva de comunidade de aprendizagem. Ela desenvolve um projeto de formação continuada docente com ênfase em sua proposta de ensino e no desenvolvimento dos professores e professoras, e voltado para a preparação desses profissionais para o trabalho nessa perspectiva de ensino. A primeira aproximação com a escola aconteceu em setembro de 2018, em um encontro promovido pela Faculdade de Educação, durante a XVIII Semana Universitária na UnB. Nessa ocasião, foi possível ouvir as professoras e os alunos da escola, durante uma mesa redonda intitulada “Reinventando a Educação no DF”, da qual participaram apenas escolas que trabalham na perspectiva de comunidade de aprendizagem. Os participantes falaram, principalmente, sobre os desafios que vinham enfrentando desde a abertura da escola e sobre como organizam o trabalho com núcleos de projetos.

Posteriormente, já no final de 2020, foi possível assistir a uma *live* pelo *Instagram*, onde estavam presentes alguns profissionais da escola. Nessa ocasião, aconteceu uma discussão sobre os desafios do ensino durante a pandemia do COVID - 19. Logo depois, foi feito um primeiro contato com a psicóloga da escola, sendo apresentada a intenção de pesquisa. Ao longo do ano seguinte, foram feitos contatos com a diretora e com a equipe pedagógica, e surgiu o convite para explicar como seria a presente pesquisa. Durante uma reunião de professores, no final de 2021, foi feita uma apresentação dos objetivos da pesquisa e o convite aos profissionais presentes, para participarem da mesma. A pedido da direção da escola, ficou decidido que a pesquisa teria início somente no ano seguinte, com o retorno das aulas para o formato presencial.

Em 2022, os contatos com a diretora da escola foram mais frequentes. Assim que o calendário escolar ficou pronto, com a previsão de datas de reuniões e encontros de formação, os acordos para a realização da pesquisa começaram. Foram feitos alguns combinados com a diretora e com a equipe pedagógica, a fim de definir como seria a entrada e permanência da pesquisadora no cotidiano escolar. Um desses acordos foi sobre como seria a observação dos momentos de formação. Respeitando a uma solicitação da escola, ficou decidido que os encontros de formação não deveriam ser gravados, pois isso poderia causar algum desconforto aos participantes. A justificativa para esse pedido foi o grande número de professores contratados, os quais estariam em fase de adaptação ao contexto escolar e, por isso, poderiam não se sentir à vontade. Durante uma reunião de professores foi autorizada uma breve explanação sobre os objetivos e encaminhamentos do estudo. Os esclarecimentos e o convite para a entrevista foram feitos de forma individual, durante os intervalos das reuniões, a fim de não interferir na dinâmica dos encontros.

Participantes

A pesquisa contou com uma amostra de conveniência composta por profissionais de uma escola pública de ensino fundamental I de Brasília, Distrito Federal. Na fase de observação, houve a participação de membros da direção, equipe pedagógica, uma psicóloga, 9 professores e professoras do turno da manhã e 9 professores e professoras do turno da tarde, o que compreendeu um total de 24 profissionais. Apenas um professor preferiu não assinar o termo de consentimento. Mesmo assim, ele concordou que as reuniões das quais ele participou fossem observadas. Na fase de entrevistas, houve a participação de 10 profissionais, sendo dois da equipe gestora, três da equipe pedagógica e cinco do corpo docente. Os integrantes da equipe gestora são a diretora e o vice-diretor. A equipe pedagógica

é composta pela supervisora escolar, pelo coordenador pedagógico e pela pedagoga. Inicialmente, esperava-se entrevistar um professor de cada ano do ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Porém, nenhuma das professoras do 1º ano foi voluntária, tendo sido entrevistadas duas professoras do 2º ano. Para identificar os participantes, foram utilizados nomes fictícios seguidos das iniciais da equipe a qual cada um pertence. A seguir, a tabela 1 apresenta os dados resumidos dos entrevistados.

Tabela 1

Características dos profissionais entrevistados ($N=10$)

| Nome | Equipe | Idade | Formação | Tempo de docência | Tempo na escola |
|-----------|------------|-------|--|-------------------|-----------------|
| Rita | Gestora | 43 | Graduação em Pedagogia e em História Mestrado em História | 18 anos | 4 anos |
| Ronaldo | Gestora | 38 | Graduação em Pedagogia | 11 anos | 4 anos |
| Rosilene | Pedagógica | 40 | Graduação em Pedagogia | 13 anos | 4 anos |
| Rogério | Pedagógica | 41 | Graduação em Pedagogia | 8 anos | 4 anos |
| Raíssa | Pedagógica | 43 | Graduação em Pedagogia | 16 anos | 4 anos |
| Regina | Docente | 33 | Graduação em Pedagogia e em Educação Física | 11 anos | 4 anos |
| Ruth | Docente | 29 | Graduação em Pedagogia | 6 anos | 1 ano e meio |
| Raquel | Docente | 40 | Graduação em Pedagogia e em Ciências Biológicas | 10 anos | 4 anos |
| Reginaldo | Docente | 30 | Graduação em Pedagogia e em <i>Design</i> de Moda | 3 anos | 5 meses |
| Roberta | Docente | 44 | Graduação em Pedagogia | 15 anos | 6 meses |

Procedimentos

A pesquisa de campo aconteceu no período de 04 de fevereiro a 28 de novembro de 2022. Nesse estudo, a instituição de ensino será identificada como Escola Pétala. Primeiramente, aconteceu uma conversa com a diretora e com o coordenador pedagógico, para definir os momentos que seriam observados. Seguindo uma sugestão do coordenador, a observação teve início já na semana pedagógica, pois a proposta da escola era iniciar o processo de formação desde os primeiros encontros.

Foram utilizadas como estratégias de investigação: a entrevista semiestruturada (anexos 4, 5 e 6), a observação e o diário de campo. As estratégias de investigação, em conjunto, permitiram levantar informações sobre o processo de formação continuada, aspectos esses essenciais para responder a questão de pesquisa: Como a formação continuada pode contribuir para a criatividade do professor, de forma individual e coletiva?

Primeira etapa. A coleta de dados iniciou por meio da observação. O planejamento da observação aconteceu a partir da entrada da pesquisadora em campo, uma vez que foi necessário respeitar o ritmo de trabalho e as demandas da comunidade escolar. Somente um dos encontros observados aconteceu de forma *online*, devido à detecção de casos de Coronavírus em membros da equipe.

Durante o período de 07 de fevereiro a 30 de agosto de 2022, foram observados 5 encontros da semana pedagógica, 18 encontros de formação continuada coletiva e 4 encontros semanais de coordenação mediada. Os encontros tiveram a duração de 4 horas, aproximadamente, e aconteceram distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. Como na escola Pétala não existia sala de reuniões, esses momentos aconteceram em um espaço aberto comum, localizado na parte central do prédio. O diário de campo foi utilizado em todos os

encontros observados, totalizando um registro de 130 páginas manuscritas. Os encontros observados aconteceram nas seguintes datas e horários, e com as seguintes pautas:

Semana Pedagógica:

Data: 07/02/2022 (manhã e tarde) – acolhida e desejos para 2022

Data: 08/02/2022 (manhã e tarde) – desafios da escola Pétala para 2022

Data: 11/02/2022 (manhã/*online*) – gestão compartilhada, calendário e projetos para 2022

Formação continuada coletiva:

Data: 16/02/2022 (manhã e tarde) – dispositivos e valores da escola Pétala

Data: 23/02/2022 (manhã e tarde) – processos de alfabetização

Data: 09/03/2022 (manhã e tarde) – pensamento matemático

Data: 16/03/2022 (manhã e tarde) – análise de testes de escrita

Data: 23/03/2022 (manhã e tarde) – compartilhamento de rotina

Data: 30/03/2022 (manhã e tarde) – sistema de numeração decimal

Data: 06/04/2022 (manhã e tarde) – mediação de conflitos

Data: 13/04/2022 (manhã e tarde) – relatórios e projetos coletivos

Data: 25/05/2022 (manhã e tarde) – reflexão sobre o bimestre e metas para o próximo

Coordenação mediada:

Data: 09/08/2022 (tarde) – 2ºs anos

Data: 16/08/2022 (tarde) – 4ºs anos

Data: 23/08/2022 (manhã) – 4ºs e 5ºs anos

Data: 30/08/2022 (manhã) – 4ºs anos

Segunda etapa. A etapa de entrevistas ($N=10$) aconteceu após a fase de observação.

Das 10 entrevistas realizadas, 5 aconteceram de forma presencial, na própria escola, e 5

ocorreram de forma *online*, obedecendo-se os critérios de segurança previstos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 2). Todas as entrevistas individuais foram gravadas em áudio com o uso de aparelho *smartphone* e tiveram o tempo médio de uma hora e 29 minutos de duração. Os áudios foram transcritos com o uso da ferramenta Reshape, totalizando 126 páginas.

As entrevistas foram realizadas nas seguintes datas:

Data: 05/09/2022 (manhã/*online*) – Rita (equipe gestora - eg)

Data: 16/09/2022 (tarde) – Ronaldo (equipe gestora - eg)

Data: 23/09/2022 (manhã) – Rosilene (equipe pedagógica - ep)

Data: 23/09/2022 (manhã) – Rogério (equipe pedagógica - ep)

Data: 04/10/2022 (tarde/*online*) – Regina (equipe docente - ed)

Data: 17/10/2022 (tarde/*online*) – Ruth (equipe docente - ed)

Data: 28/10/2022 (manhã) – Reginaldo (equipe docente - ed)

Data: 28/10/2022 (tarde/*online*) – Raquel (equipe docente - ed)

Data: 11/11/2022 (manhã/*online*) – Roberta (equipe docente - ed)

Data: 28/11/2022 (manhã) – Raíssa (equipe pedagógica - ep)

Os dados construídos na fase de observação e na fase de entrevistas foram armazenados e tratados com o auxílio da ferramenta Atlas.ti 23. Esse *software* para análise de dados qualitativos foi escolhido por permitir extrair, categorizar e interligar dados, principalmente, quando há variedade e volume de documentos. Além disso, a ferramenta possibilitou criar projetos de cada bloco de dados, com a inclusão de anotações que facilitaram o tratamento das informações, desde a fase de aproximação com os dados. A sua utilização também auxiliou na descoberta de certos padrões e/ou associações, quanto a temas e subtemas contidos nos dados, os quais facilitaram a fase de pré-análise e de análise.

Análise dos Dados

Para o presente estudo foi usada a análise temática de dados. Essa forma de análise pode permitir avanços, sobretudo, no que se refere às possibilidades de interpretação, de dinamicidade e de flexibilidade no tratamento dos dados (Braun & Clarke, 2006), pois envolve um constante ir e vir no material produzido e analisado, capaz de deixar evidente o seu caráter não linear e dialógico (Silva & Borges, 2018). Conforme Braun e Clarke (2006), a análise temática compreende seis fases, as quais foram seguidas no presente estudo:

1) Familiarização com os dados: acontece ao transcrever os dados e revisá-los, ao ler e reler, e anotar as ideias iniciais;

2) Geração de códigos iniciais: ao codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático, reunindo extratos relevantes a cada código;

3) Busca por temas: ao reunir os códigos em temas potenciais, tentando unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial;

4) Revisão dos temas: ao conferir se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo, tentando gerar um mapa temático da análise;

5) Definição dos temas: ao refinar os detalhes de cada tema e a história contada por eles, tentando gerar definições e nomes claros a cada tema.

6) Produção do relatório: fase final da análise dos extratos selecionados, tentando estabelecer uma relação com a pergunta de pesquisa e a literatura.

Mesmo sendo importante seguir essas etapas, comumente utilizadas na análise temática, Silva e Borges (2018) ressaltam que, na análise temática dialógica dos dados, poderão ser utilizados procedimentos mais aprofundados, voltados para: a definição de unidades analíticas; a organização das enunciações em temas e subtemas (a partir de

recorrências, relações e similaridades de significados nas enunciações); e a elaboração e análise de mapas semióticos. Conforme as autoras, esses passos são importantes para a definição de temas e a descrição de processos dialógicos, sobretudo, quando o foco é entender as interações no momento da produção das informações.

Embora a análise temática, de certo modo, seja semelhante a outras formas de análise qualitativas, ela difere de outros métodos analíticos que procuram descrever padrões através de dados qualitativos. Ela permite ir além da verificação da recorrência de palavras para dar sentido a elas e qualificá-las dentro dos temas, sendo bastante comum encontrar temas que emergem a partir dos dados. Para tanto, se faz necessária uma intensa leitura e releitura dos dados, pois, dessa forma, será possível começar a elaborar códigos e a fazer agrupamentos de informações com temáticas similares.

No estudo em questão, no qual os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais e também a partir da observação, em contexto de formação em grupo, havia a possibilidade de buscar temas e subtemas a partir da reunião e confrontação de dados. A codificação desses dados possibilitaria temas mais direcionados pelos próprios dados produzidos ou dirigidos pela teoria (Braun & Clarke, 2006; Souza, 2019), nesse caso, o campo da criatividade. Assim, a codificação, a partir de anotações gerais e específicas no diário de campo, realizadas nas duas fases, observação e entrevistas, foi fundamental para entender o processo de investigação. Isso auxiliou na geração de mapas, que possibilitaram a produção de relações, organização e aprofundamento da análise, os quais serão apresentados e detalhados a seguir, na seção dos resultados.

CAPÍTULO III

Resultados

A comunicação dos resultados será norteada pela questão de pesquisa: como a formação continuada pode contribuir para a criatividade do professor, de forma individual e coletiva? Convém lembrar o objetivo geral do estudo: investigar a percepção de profissionais da equipe gestora/pedagógica e de professores sobre a criatividade do professor no contexto de formação continuada, bem como o potencial de emergência da criatividade durante a comunicação entre esses profissionais. Convém lembrar, também, os objetivos específicos: a) investigar a percepção dos professores sobre o estímulo à sua criatividade no contexto de formação continuada; b) investigar a percepção dos profissionais da equipe gestora/pedagógica sobre o estímulo que eles, eventualmente, promovam à criatividade dos professores no contexto de formação continuada; e c) analisar o potencial de emergência da criatividade do professor durante situações de comunicação entre gestores e professores.

A organização desse capítulo seguirá a ordem das etapas do estudo. A primeira subseção compreenderá a observação da formação continuada e a segunda, a percepção dos profissionais entrevistados. Optou-se por essa organização para facilitar a identificação de aspectos relacionados à prática e à percepção dos profissionais, mesmo que, em alguns momentos, elas apresentem certa semelhança. Na sequência, isso será melhor esclarecido e serão apresentadas algumas relações identificadas entre elas.

Conforme ressaltado anteriormente, a análise temática levou a alguns temas principais, que se desdobraram em vários subtemas. A partir do refinamento desses temas e subtemas, foi possível chegar a temas nomeados de forma mais clara e concisa. Assim, foram

construídos mapas de acordo com as duas etapas do estudo. Com o apoio desses mapas serão demonstradas as principais relações presentes nos dados, relacionadas ao desenvolvimento da criatividade do professor, de forma individual e coletiva. Também serão incluídos trechos das falas dos participantes, que podem exemplificar os temas identificados na fase de observação da formação continuada e na fase de entrevistas, os quais serão discutidos posteriormente.

Formação Continuada

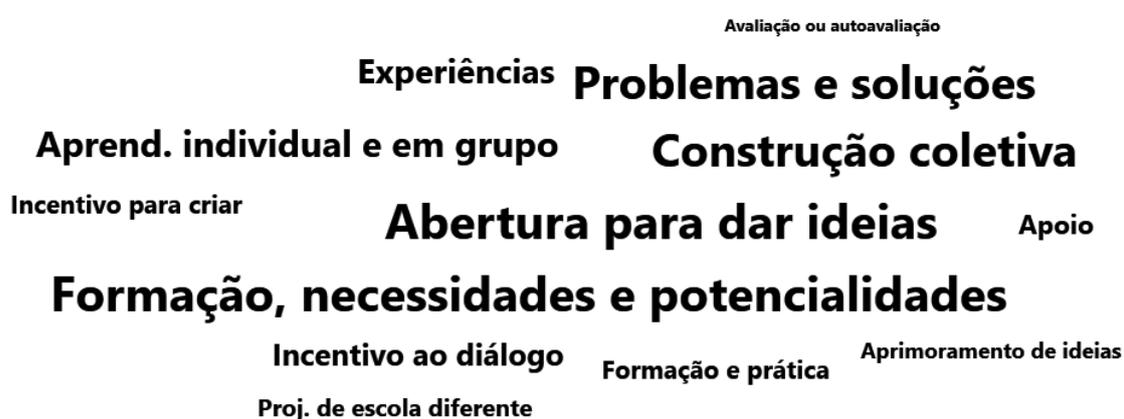
Inicialmente, o conteúdo da fase de observação foi analisado separadamente, seguindo a mesma organização apresentada: a) encontros da semana pedagógica; b) encontros de formação coletiva; e c) encontros semanais de coordenação mediada. Devido à complementariedade e abordagem desses momentos, os conteúdos dos encontros da semana pedagógica e da formação coletiva foram reunidos. O motivo para essa união se deve ao fato de a semana pedagógica da escola ter sido pensada e desenvolvida para ser uma introdução ao projeto de formação continuada, que seria colocado em prática ao longo do ano. Posteriormente, os dados dos encontros de coordenação mediada por grupo também foram incorporados ao projeto encontros de formação coletiva, pois esse espaço passou por uma reformulação, a pedido da equipe docente. Os encontros passaram a ocorrer com a mediação de um membro da equipe pedagógica, tendo como prioridades apoiar o trabalho do professor e auxiliar na construção e na prática do que já havia sido estudado durante a formação continuada.

Ao longo do processo de análise alguns códigos foram descartados e outros agrupados, por conterem extratos de dados que tratavam de conteúdos semelhantes. Outros códigos permaneceram, mesmo que, a priori, parecessem redundantes. A geração das primeiras tabelas, por meio do Atlas.ti 23, auxiliou na visualização e identificação de códigos

com potencial para temas e subtemas. Com o avançar dessa etapa, optou-se por gerar nuvens de códigos. O tamanho da fonte de cada código está relacionado com a maior ou menor quantidade de extratos de dados nele contidos. Porém, tal aspecto não necessariamente traduziu a relevância final de um código. A figura 1 mostra os códigos obtidos.

Figura 1

Formação Continuada: códigos (nuvem gerada pelo Atlas.ti 23)



A partir dos códigos obtidos (figura 1), foi possível chegar aos seguintes temas abrangentes e seus subtemas:

Tema abrangente 1: Espaço para (abertura/clima)

Subtemas: dialogar; dar e receber apoio; compartilhar experiências; compartilhar ideias; aprimorar ideias; criar com

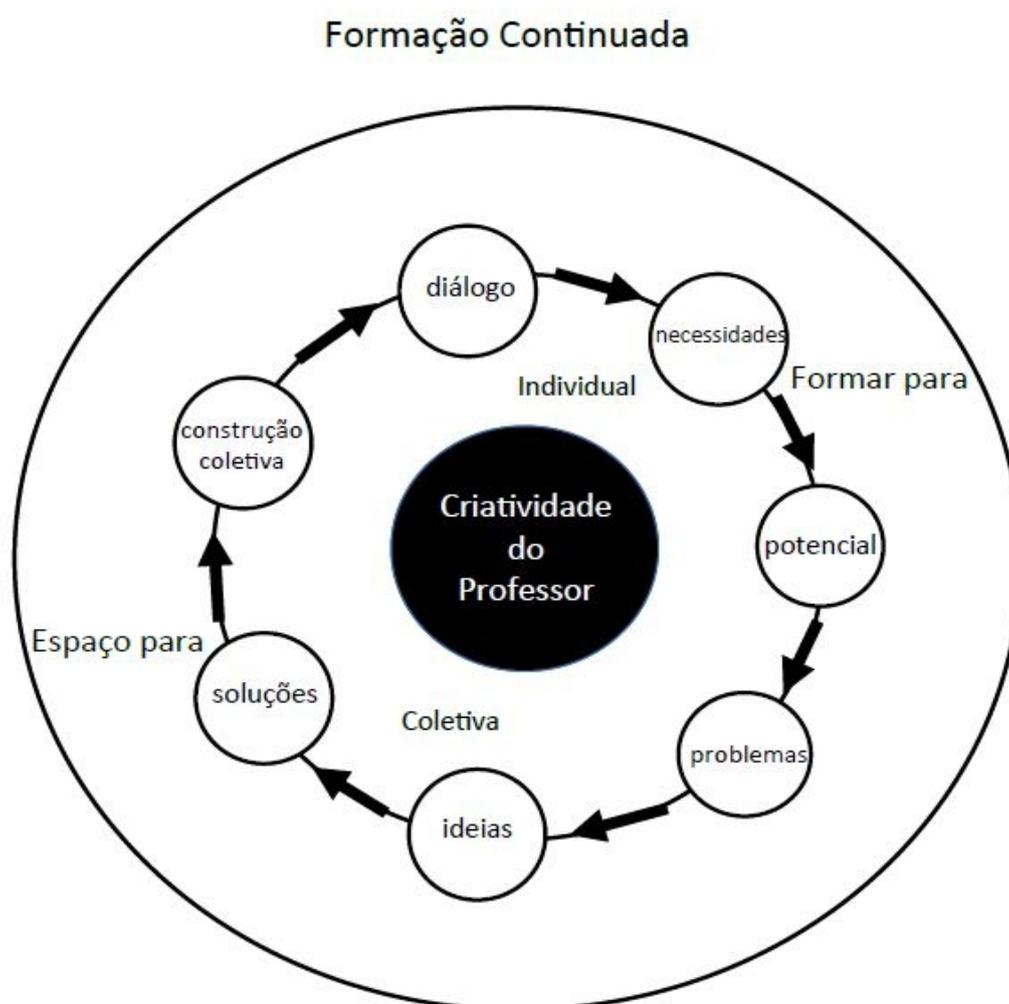
Tema abrangente 2: Formar para

Subtemas: escola diferente; identificar as necessidades; identificar problemas; buscar soluções; perceber o grupo; perceber a si próprio

O mapa apresentado a seguir reúne os principais temas e subtemas encontrados nos dados da fase de observação da formação continuada, após o refinamento dos mesmos (figura 2).

Figura 2

Formação Continuada: mapa (construído pela pesquisadora)



Durante essa fase de observação a condução dos encontros da semana pedagógica e da formação continuada ficou a cargo da equipe pedagógica, com o apoio da equipe gestora e da psicóloga escolar. Em alguns momentos, dependendo dos temas abordados, esses

profissionais se revezaram ou atuaram juntos. Na escola Pétala, é normal que os professores também sejam convidados a conduzir alguns desses momentos, de acordo com as suas áreas de interesse e habilidades. Durante a realização da pesquisa, não houve a participação de professores na condução dos encontros observados. Porém, segundo alguns educadores e membros da equipe pedagógica, essa foi uma prática muito presente durante as formações *online* ocorridas na fase de ensino remoto, devido à pandemia do COVID-19. Nesses encontros, foi possível reunir os profissionais dos dois turnos e, parte dessas formações, foram destinadas ao compartilhamento de talentos dos profissionais.

Os encontros de formação observados, geralmente, começaram com uma dinâmica de integração, como forma de mobilizar os participantes a se manifestarem e, também, a trabalharem em equipe. E, finalizaram com um momento chamado G/NG, que significa Gostei/NãoGostei, posteriormente ampliado para G/NG/S, Gostei/NãoGostei/Sugiro, justamente devido à sugestão de um dos membros da equipe pedagógica. Segundo relatos da profissional que propôs tal alteração, essa mudança era necessária, pois ampliaria a possibilidade de participação e comprometimento de todos os profissionais da comunidade escolar. E, após ser discutida em assembleia, passou a ser amplamente utilizada. Já os momentos de coordenação por grupo contaram com a mediação de um dos membros da equipe pedagógica, de acordo com uma distribuição combinada entre esta equipe e os docentes.

Mesmo a Secretaria de Educação tendo proposto formações, por meio da EAPE, os professores decidiram manter as formações na escola, pois consideraram muito importante manter o foco nos temas e na realidade vivenciada na escola Pétala. Essa é uma prática autorizada pela referida Secretaria e vai ao encontro das orientações e dos objetivos esperados para o processo de formação continuada dos profissionais da rede de ensino do DF. Assim, os

resultados do estudo indicaram que a formação continuada desenvolvida na escola Pétala configurou-se como um espaço intencionalmente planejado e organizado para o desenvolvimento profissional dos docentes, com foco na proposta de ensino e no aprendizado dos professores e professoras.

Ao longo da coleta de dados, foi possível observar que a formação foi sendo construída com base nas necessidades do grupo, a partir das sugestões dos temas que os docentes gostariam que fossem abordados ou sentiam necessidade. Para tanto, vários aspectos foram levados em consideração e colocados em prática na realização das formações em serviço. Assim, será importante descrever alguns episódios desse processo, principalmente algumas interações entre os profissionais, com foco na criatividade individual e também coletiva. Seguem alguns trechos de registros feitos no diário de campo, os quais foram considerados importantes para esse estudo, pois ajudarão a ilustrar as descobertas feitas nesse sentido.

1. Espaço para

Durante os encontros de formação, foi possível perceber que esse processo priorizou a abertura de espaços para o apoio entre as equipes, entre os docentes e entre as equipes e os docentes. O diálogo ganhou destaque nos diferentes momentos, pautado pelo compartilhamento de experiências e ideias, e pelo aprimoramento destas, com vistas à constante construção coletiva da prática. O grupo foi convidado a opinar, compartilhar experiências e dar ideias para a construção do trabalho que seria desenvolvido, proporcionando abertura e clima para que os profissionais pudessem se manifestar.

Um exemplo disso aconteceu já no primeiro encontro da semana pedagógica, quando todos foram convidados a pensar e a escrever os seus desejos para o ano que estava iniciando. Posteriormente, cada um teve espaço para falar sobre eles. Nessa ocasião, foi pedido que

construísem, de forma individual, um plano de ação com os desejos. Foram dadas as seguintes sugestões, em uma tabela: o que deseja realizar, estratégias possíveis, parceiros, tempo e primeiros passos. Sobre esse momento, seguem trechos do diário de campo:

Membros da equipe pedagógica questionaram se havia desejos em comum entre as pessoas do grupo. Durante os relatos, foram identificados alguns: acolhimento aos professores novos, formação em alfabetização, formação em matemática, avaliação, resgate dos dispositivos da escola Pétala, aprender com os pares. Informalmente, alguns professores comentaram entre si sobre a angústia de escrever a respeito dos primeiros passos. Durante o compartilhamento dos planos de ação outras ideias foram surgindo, complementando as propostas apresentadas.

Alguns questionamentos também fizeram parte desse processo: como auxiliar os professores novos?; e o que cada um trazia como potência e que poderia ser utilizado? Uma das formadoras sugeriu: “vamos acolher quem está chegando, um segurando na mão do outro? Vamos auxiliar esses professores? Vamos fazer a roda junto com eles?” A roda é um dos principais dispositivos utilizados com os alunos e a sua realização costuma ser um dos principais desafios enfrentados pelos professores recém-chegados.

Durante a formação sobre os processos de alfabetização, foi proposta uma tempestade de ideias sobre o que é a escrita e um aprofundamento nos estudos sobre o desenvolvimento dessa habilidade.

Cada docente falou o que vinha à sua mente naquele momento: código, comunicação, sistema (...). As ideias lançadas foram usadas para introduzir o tema. Durante o processo de formação, o grupo foi levado a pensar sobre a liberdade em escolher o método de alfabetização, mas sem perder de vista o desenvolvimento do processo da aquisição da leitura e da escrita: “o olhar da gente vai muito além da psicogênese (...) Aqui, eu tenho a liberdade que eu quero, mas isso não pode dar vasão à confusão. É importante ter uma formação nesse sentido.” – declarou uma das professoras do 3º ano.

E todo o grupo foi convidado a pensar sobre: o que refletir e incluir no planejamento desse ensino que pensa no processo? Como proceder a avaliação diagnóstica da escrita? Após avançarem nos estudos, a equipe pedagógica foi solicitando que os próprios professores trouxessem sugestões e compartilhassem o que estavam pensando e fazendo.

Posteriormente, durante uma proposta de análise de testes de escrita, foi possível verificar que os professores entraram em conflito cognitivo, lançando mão do apoio e das descobertas dos colegas e da equipe pedagógica, ao mesmo tempo.

Um dos membros da equipe pedagógica admitiu: “nunca se sabe tudo sobre o processo de alfabetização, por isso é importante aprender também com os pares”. Alguns professores relataram sobre o próprio aprendizado durante essa formação. Um outro membro dessa mesma equipe relatou sobre como se sentia sobre o seu próprio processo de aprendizado, o qual considera que nunca está pronto.

Durante o momento G/NG/S dessa formação, a equipe pedagógica pediu aos professores que escrevessem em um papel e entregassem, como estava a evolução do grupo, tentando fazer uma análise desde o início das formações até aquele encontro e, também, dando sugestões.

Uma das professoras mais antigas explicou que, na escola Pétala, a prioridade é o acolhimento e a adaptação - “Eu gostei muito, pois há uma cadência na apropriação, algo dinâmico e não só teórico”. Uma das professoras do 2º ano relatou: “eu sinto uma certa angústia, porque tem muita coisa, muita informação. E tem um cruzamento do meu processo com essa demanda”. Uma outra professora sugeriu que aconteça uma formação sobre possibilidades de intervenção nos níveis de escrita. O vice-diretor destacou que o segundo grande desafio da escola é justamente a formação continuada: “nós temos que retomar certas coisas, mesmo que não seja a necessidade de todos (...) Aqui vocês têm liberdade, mas existe uma linha que toda a escola vai seguir. Vamos fazer um passo a passo”.

Ao se dedicarem aos estudos sobre o pensamento matemático, os docentes realizaram atividades de análise e exploração de materiais para o desenvolvimento dos processos mentais matemáticos. Os trechos a seguir apresentam recortes das situações propostas:

Após apresentar o tema da formação, a pedagoga questionou: o que vocês trazem de conhecimentos sobre os processos mentais envolvidos na construção do conceito de número? Foi proposta uma oficina em que os professores se dividiram em duplas,

para elaborarem sequências didáticas com a utilização dos materiais explorados. Houve o compartilhamento de dúvidas, possibilidades de exploração e extrapolação de fichas, listas, jogos e livros. Os professores falaram sobre ideias que já utilizavam e ideias que nasceram a partir dos materiais explorados, inclusive, relacionando-os com outras áreas do conhecimento.

Uma das professoras do 2º ano, apresentou as estratégias que criou para trabalhar com a problematização e a construção de gráficos. Outra professora, do 1º ano, relatou sobre a possibilidade que tinha acabado de pensar: usar as listas de palavras que estava fazendo com os seus alunos, para estimular o pensamento matemático dos mesmos. Uma professora, do 4º ano, deu como exemplo uma atividade que fez para classificação e sequência de palavras na frase. Uma professora do 3º ano falou sobre as possibilidades de usar o material de sala para trabalhar os agrupamentos com os alunos. Um professor compartilhou um exemplo de cartela que ele estava utilizando com a sua turma e a sua ideia foi adaptada por outros professores, para uma atividade de correspondência entre quantidades.

Uma segunda proposta foi lançada ao grupo, convidando para criarem um projeto de forma coletiva: vamos imaginar um passeio no parque que fica próximo da escola? Como podemos explorar cada um dos sete processos mentais nesse espaço? Os docentes tiveram um tempo para pensar e compartilhar com o grupo.

Nesse momento, várias ideias foram lançadas e também foram complementadas por outras ideias. Algumas das descobertas feitas pelo grupo foram: é possível separar

folhas e pedras; analisar brinquedos do parque; explorar galhos; explorar o caminho até a escola; usar pedras e imagens para trabalhar correspondências; explorar quantidades de elementos e sua classificação; e toda seriação é uma sequenciação.

Durante o momento G/NG/S, realizado nessa mesma formação, alguns professores relataram sobre como se sentiam. Esse é um dos dispositivos utilizados na escola Pétala, para estimular e assegurar o direito a fala dos profissionais e, geralmente, acontece ao final dos encontros. Nessa ocasião, alguns docentes usaram o espaço para relatar que conseguiram identificar dificuldades que eles próprios apresentavam no pensamento matemático, mas que nunca haviam parado para pensar sobre elas.

Uma professora do 4º ano declarou: “quando a gente vê os sete processos mentais, fica assustada, mas fui vendo que muitas coisas a gente já faz na prática”. E outra professora, do 5º ano, complementou: “para além da teoria, fez a gente pensar na prática”. Essa mesma professora também sugeriu que fossem construídos materiais para auxiliar nesse trabalho, para ficarem em sala de aula.

Surgiu uma dúvida levantada por outras duas professoras, sobre a necessidade de os processos mentais serem trabalhados na sequência. Um dos membros da equipe, que estava conduzindo a formação, relatou que não viu esse tipo de orientação nos estudos e nas pesquisas realizadas. Outra dúvida foi sobre como identificar quando uma criança não conseguiu desenvolver algum dos processos mentais. Ficou combinado que alguns aspectos levantados seriam aprofundados e discutidos posteriormente.

A formação sobre o sistema de numeração decimal aconteceu como uma sequência da formação sobre o pensamento matemático, seguindo uma solicitação da equipe docente. Além de abordar aspectos teóricos, pertinentes ao tema da formação, foram levadas em consideração as expectativas do grupo: o que cada um já trazia de conhecimento e o que gostariam de saber. Um dos principais momentos foi a exploração de jogos. Seguem alguns recortes dessa formação:

Os docentes se dividiram em grupos para explorar o corpo como ferramenta de contagem e lembraram que essa é a primeira forma de exploração que deve ser trabalhada. Uma estação de jogos foi montada, considerando a sequência em que eles, geralmente, são trabalhados com os alunos. Os professores manifestaram o desejo de aprender a jogar para somente depois usarem os jogos com os alunos. Eles trocaram ideias sobre os jogos, tiraram dúvidas e sugeriram outras formas de exploração.

Esse momento foi bastante estimulante e alguns professores relataram que vários jogos eram novidade para eles, por exemplo, o jogo do tapetinho, para trabalhar agrupamentos. Durante a prática, eles puderam pensar em outras possibilidades de exploração, além das propostas pela equipe de formadores: “dá para fazer alterações na forma de usar o tapetinho. Usar outros materiais e também adaptar o seu uso?” - perguntou uma das professoras do 4º ano. E uma professora do 3º ano complementou - “eu gostaria de saber como aliar esses materiais a outros, sistematizar, por exemplo, como isso pode ser registrado”.

Durante o momento G/NG/S dessa formação, a equipe pedagógica convidou todos para darem sugestões de temas e disse que a intenção era fazer as intervenções em sala depois de observar as práticas, para posteriormente discutir nas coordenações.

Vários professores relataram que gostaram bastante e que tinham aprendido muito. Uma professora relatou: “eu tenho aprendido formas muito importantes para se utilizar no cotidiano, experiências que a gente foi agregando à nossa prática”. Outra professora compartilhou que estava acomodada e o momento de prática a havia tirado do automático. E outra professora declarou: “eu tenho gostado muito desse formato de formação, pois uma coisa é ver o jogo e outra é jogar o jogo”.

2. Formar para

O processo de formação continuada desenvolvido na escola Pétala parece ser voltado para formar os seus profissionais para enfrentar uma realidade, aparentemente, diferente da vivenciada na maioria das escolas e, por isso mesmo, com desafios também diferentes. Assim, existe uma preocupação em tentar priorizar as potencialidades e as necessidades do grupo. Também busca identificar os problemas e as possíveis soluções para resolvê-los.

Ao tratarem dos desafios da escola Pétala para 2022, o grupo foi convidado a pensar sobre as principais dificuldades enfrentadas e sobre possibilidades de lidar com elas. Alguns problemas foram trazidos pela equipe gestora e pela equipe pedagógica. Outros foram identificados de forma conjunta. No modelo de gestão compartilhada adotado pela escola, as decisões para resolver os problemas são tomadas de forma coletiva, ou seja, todos opinam. Os trechos a seguir apresentam recortes desse momento:

A recuperação da aprendizagem defasada, devido ao período de pandemia, foi apresentada pela equipe pedagógica. Já a gestão relatou que o momento mais difícil era a saída, pois faltava profissionais para organizar os grupos de alunos. Alguns docentes também falaram sobre o que estavam considerando ser um desafio: alfabetização defasada devido à pandemia; avaliação diagnóstica; necessidade de ter professores alfabetizadores trabalhando, auxiliando os demais; reunir as crianças de acordo com os níveis de escrita (reagrupamentos). Houve um tempo para que pensassem conjuntamente sobre como solucionar cada um dos problemas enfrentados. Porém, alguns deles mereceram uma maior atenção e envolveram todas as equipes.

O desafio de usar os espaços abertos como sala de aula foi apontado pelas equipes gestora e pedagógica e, também, pelos docentes. Durante a formação, foi esclarecido que a escola Pétala ocupa um prédio que não foi pensado para abrigar uma escola, mas uma casa de *shows*. Por isso, não há salas para todas as turmas. Sobre o desafio de usar os espaços abertos, os corredores da escola, como sala de aula, o grupo deu várias ideias:

Uma professora relatou que, desde o início, trabalhou nos espaços abertos e sempre considerou essa condição bastante limitadora. Sugeriu fazer combinados com os alunos para falarem mais baixo e ter outros momentos de aprendizagem que não fossem tão expositivos, pois há o trânsito de outras crianças. Outra professora falou sobre usar um dos combinados já firmados na escola, desde o início: levantar a mão como sinal de atenção e silêncio. Uma terceira professora sugeriu que fossem feitas trocas entre as turmas: uma turma de espaço aberto poderia usar a sala de outra turma para fazer um trabalho mais direcionado. Isso poderia ser bastante importante para

professores novos. Um professor sugeriu que fossem propostas oficinas nos espaços abertos, como forma de todos usarem esses espaços. Um membro da equipe pedagógica propôs fazerem uma escultura que pudesse representar esse dispositivo importante (sinal de mão levantada), construída coletivamente pelas turmas, onde cada um contribuísse um pouco.

A gestão concordou sobre o fato de a escola não ter essa estrutura física adequada desestruturar o trabalho realizado, e sugeriu o uso dos espaços externos. Então, outro membro da equipe pedagógica deu a ideia de terem na escola a hora do barulho, um momento que pudesse ser realizado nesses espaços e envolvesse jogos e atividades mais barulhentas, para extravasar. E mais ideias foram surgindo e sendo aprimoradas: mapear de onde vem o som; sinalizar com plaquinhas em cada parte da escola, como usar esse espaço; identificar as áreas de risco sonoro; fazer uma escala de uso do refeitório da escola, alternado com o uso dos espaços abertos; planejar atividades nesse espaço aberto e oportunizar que os professores que usam esse espaço tenham um lugar mais reservado para realizar uma atividade; propor aos alunos um desafio dos ruídos, abordando aspectos positivos e negativos. Ficou combinado que algumas das ideias lançadas seriam colocadas em prática mais brevemente e que outras, devido à necessidade de organizar melhor os grupos de trabalho e materiais, precisariam de um tempo maior para ser implementadas.

Durante a formação sobre os valores e dispositivos da escola Pétala, aconteceram atividades desencadeadas, partindo de uma atividade inicial sobre a expressão de sentimentos, a fim de abrir espaço para que os profissionais pudessem se manifestar. Nesse momento de

acolhida, aconteceu a leitura de um texto produzido por um aluno, apresentando a escola Pétala, falando sobre o que ela significa para a comunidade. Seguem alguns trechos dos principais momentos dessa formação:

A diretora falou sobre o começo da escola, sobre como ela foi idealizada, convidando os docentes a pensarem sobre a instituição, desde a sua origem, até os dias atuais: “como era a escola que a gente queria? (...) como é a escola que nós temos hoje? (...) quais desafios nós temos?”

A psicóloga também comentou sobre a escola ser um projeto coletivo, e, como tal, estar sempre se constituindo: “estamos todos em processo de aprendizado, fiquem calmos, pois vocês não se apropriarão de tudo de uma hora para a outra (...) nós vamos construir juntos”. Na sequência, ela lançou uma proposta prática: vamos pensar em 3 valores pessoais principais que nos guiam? Cada um escreveu os seus valores em fichas que, ao final, foram recolhidas e lidas. E sobre os valores escritos, ela esclareceu: “eles são como tijolos que serão usados na construção da escola”. E também ressaltou: “nós vamos caminhar juntos, a escola Pétala se constitui a partir de nós e se nós mudamos, nós também influenciamos na mudança dos outros”.

A equipe pedagógica fez uma apresentação sobre os valores e dispositivos pedagógicos da escola Pétala. Foi explicado que os valores: amorosidade, respeito, autonomia e responsabilidade, deveriam refletir a prática que é desenvolvida cotidianamente e que o contrário também deveria acontecer, a prática deveria refletir os valores da escola. Cada um dos valores foi explorado e relacionado ao trabalho realizado com os alunos e

também com os docentes. Na sequência, foram feitos alguns questionamentos para o grupo pensar: como vocês estão chegando? O que cada um está trazendo como potência para essa construção? Como nós construímos o jeito de ser da escola Pétala?

Os dispositivos foram explorados com o auxílio da imagem de uma árvore, que representa os níveis que cada um assume dentro de uma hierarquia de utilização. Os dispositivos pedagógicos utilizados na escola Pétala são vistos como ferramentas que promovem a produção de conhecimento e a participação de todos os integrantes da comunidade escolar. Porém, a equipe pedagógica informou que os professores não precisavam se preocupar, pois a expectativa era que os profissionais recém-chegados fossem se apropriando desses dispositivos de maneira gradual, e contariam com ajuda para isso.

Na imagem apresentada, havia os dispositivos: Raiz - roda de conversa, planejamento, silêncio/atenção, pedir a palavra, gostei/não gostei e grupos de responsabilidade; Tronco - assembleia, projetos coletivos, oficinas e saídas de campo; e Copa - tutoria, projeto individual, roteiros de estudo, lista de conteúdos por objetivos e preciso de ajuda/posso ajudar. Alguns desses dispositivos também são desenvolvidos com os professores, sendo mencionados e/ou observados na prática, durante os encontros de formação. Os dispositivos roda de conversa, G/NG/S, projetos coletivos, assembleia e preciso de ajuda/posso ajudar, foram os mais observados e/ou citados. No trabalho com os alunos, a equipe pedagógica pediu que os professores dessem bastante atenção aos dispositivos raiz, pois eles funcionariam como base para o desenvolvimento dos outros dispositivos e, também, para a apropriação dos valores da escola.

A formação continuada oportuniza momentos para o conhecimento da comunidade, da percepção do grupo e, também, da percepção que cada docente tem sobre o próprio processo de aprendizado.

Sobre os dispositivos, o vice-diretor explicou que a roda é um dispositivo importante, tido como o coração da escola Pétala, pois permite o acolhimento, a possibilidade de diálogo e o exercício da argumentação. Em assembleias, é nela que ocorre o direito à fala, o uso do G/NG/S, a mediação de conflitos e o repensar de atitudes. Segundo os seus relatos ao grupo, a ideia não era alinhar todo mundo, mas alinhar as perspectivas e contribuir para a construção da escola Pétala. Assim, a prática de assembleias tem acontecido também com os professores, como uma forma de estimular a aprendizagem individual e coletiva, buscando uma perspectiva dialógica: “nós queremos que vocês se sintam cuidados e, se acontecer de se sentirem pouco à vontade com alguma coisa, falem com alguém da equipe, exponham os seus sentimentos” - ressaltou o vice-diretor.

Durante a formação sobre relatórios e projetos coletivos, um dos membros da equipe pedagógica recebeu os docentes tocando violão e cantando. Ele falou sobre o seu próprio processo de aprendizado, relatando perceber que ele nunca está pronto. Falou, também, sobre a sua dedicação a esse aprendizado e sobre quando ele percebeu que ele deixou de ser pressão e virou prazer. Essa fala foi relacionada ao processo de aprendizagem dos alunos, conforme os trechos a seguir, retirados do diário de campo:

“O ambiente acolhedor abre portas para a percepção do próprio aprendizado (...) quando ele não acontece, muitas crianças ficam encerradas em seu próprio processo” - relatou um dos membros da equipe pedagógica. Nesse momento, ele chamou a atenção para o processo e o cuidado na escrita dos relatórios dos alunos. Foi passado um vídeo em que uma professora da escola contou como foi o seu próprio processo com a escrita dos relatórios e foram dadas algumas orientações. Porém, foi pedido que os professores não se preocupassem em copiar relatórios, mas apenas se inspirassem em materiais muito bons que a escola podia disponibilizar.

Houve a leitura de um relatório do ano anterior e a apresentação de um modelo de relatório já utilizado na escola, seguidas de sugestões de alterações para adaptá-lo. O vice-diretor falou sobre como deveria ser a escrita dos relatórios, as dimensões que deveriam aparecer nos mesmos. E questionou: “se você fosse ler esse relatório, o que gostaria de encontrar sobre o processo da criança?” Um dos membros da equipe pedagógica apresentou um modelo de parágrafo para a introdução desse documento, seguindo os eixos trabalhados na SE-DF. Porém, ele alertou para pensarem na configuração de escola que a escola Pétala tem.

Durante a formação para o compartilhamento das rotinas, aconteceram quatro momentos destinados a trocas de experiências: roda de conversa, compartilhamento de registros, compartilhamento da rotina semanal e construção de estratégias (metas). Nessa formação, os docentes relataram sobre as suas práticas, principalmente, estratégias utilizadas, dificuldades encontradas e aprimoramento de ideais. Seguem abaixo alguns trechos:

Os professores relataram sobre as práticas que estavam desenvolvendo no início das aulas, durante as rodas de conversa, e sobre as estratégias usadas nesse momento. Uma professora contou que a roda estava acontecendo diariamente e que ela estava usando estratégias diferentes para trabalhar com histórias. Um dos membros da equipe pedagógica perguntou se a sistematização da rotina estava surtindo algum efeito e a resposta foi sim, que ela ajudava na autonomia e na organização da turma.

Uma professora apresentou um mapa com cores, separando os alunos por níveis de escrita: “eu não fiz uma tabela, mas criei esse mapa e essa separação me ajuda”. “Eu misturei as ideias e sugestões que vocês deram na formação e coloquei por habilidades que os alunos precisam desenvolver”. A essa criação, o grupo deu o nome de mapa visual.

Outra professora relatou que não conseguia chegar e inventar na hora, pois ela precisava de algo que lhe desse segurança para pensar em propostas de longo prazo. Estava sentindo falta de um planejamento coletivo, como, por exemplo, um projeto.

Um dos membros da equipe pedagógica lembrou a diferença entre planejar “para” e planejar “com”, e a importância de o planejamento ser sempre flexível, aproveitando os interesses dos alunos. Nesse momento, uma das professoras relatou que, em outras escolas nas quais ela trabalhou, era preciso trabalhar datas comemorativas e que, na escola Pétala, ficava a seu critério, ela podia adaptar o planejamento à realidade da sua turma.

Durante o G/NG/S dessa formação, uma professora relatou que ela e a colega perceberam que estavam seguindo caminhos quase iguais e não sabiam, por isso, era importante ter esse momento de troca para discutir e construir coisas juntos. Outra professora sugeriu a realização de um sarau entre os professores, pois ela sentia dificuldades para falar, apresentar-se, por não ter tido essa oportunidade antes, e ela gostaria de mostrar os seus talentos.

Ao realizarem uma reflexão sobre o primeiro bimestre e as metas para o próximo, o grupo decidiu que as coordenações por grupo passariam a ser mediadas por um membro da equipe pedagógica. A pedido da equipe docente, esses momentos deixaram de ser individuais e se tornaram mais uma oportunidade para pensar a prática de maneira conjunta, para o compartilhamento de experiências e a construção coletiva. A seguir, alguns recortes desses momentos:

Durante a mediação de um dos grupos, a pedagoga questionou: “como grupo, no que podemos ajudar? Como a formação tem ajudado? E o planejamento coletivo?” Uma professora perguntou: “como seria esse planejamento coletivo? Terá estudo, estratégia e implementação na prática?” E uma outra professora sugeriu: “vamos ver quais são as nossas necessidades? Quanto à formação, o que a gente quer aprender? Seria bom montarmos grupos de interesse”.

Durante o encontro dos professores do 4º ano, a mediação foi feita pela supervisora. Uma das professoras relatou que alguns alunos estavam apresentando dificuldades na escrita, principalmente, no uso da letra cursiva, e pediu ajuda. Ela foi falando sobre como estava trabalhando com esses alunos, relatando sobre as estratégias que estava

utilizando. Após ouvi-la, a supervisora falou que a professora já havia encontrado as estratégias certas para trabalhar com essas dificuldades e que ela já estava sabendo estimular os alunos nesse sentido. A professora demonstrou satisfação e comentou isso com os colegas que estavam próximos.

Em um outro grupo de planejamento mediado, duas professoras relataram sobre como estavam planejando um projeto de eleições. Estavam pensando como poderiam trabalhar o papel de cada um na política. Nesse momento, o trabalho com as assembleias foi lembrado. A supervisora sugeriu o uso do G/NG/S e que esse projeto das eleições poderia estar baseado nos grupos de responsabilidade, onde cada um tem o seu papel dentro da sala de aula e na escola, sendo representantes de cada coisa. O grupo chegou à conclusão de que era importante avaliar o que dava e o que não dava certo e, juntamente com os alunos, fazer uma avaliação e uma autoavaliação.

O encontro dos professores do 2º ano foi mediado pela pedagoga. Algumas ideias foram discutidas: todas as propostas deveriam ser contextualizadas com a festa cultural, o que fez com que fosse necessário aprimorar ideias e adaptá-las ao tema. Como havia acontecido uma formação sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, nesse encontro, as professoras apresentaram ideias para trabalhar com essas habilidades, também usando o tema da festa cultural.

Entrevistas

A organização dos documentos das entrevistas para análise seguiu a divisão dos grupos entrevistados: a) equipe gestora; b) equipe pedagógica; e c) equipe docente. As

informações foram organizadas em 5 grupos, a partir das áreas abordadas nos roteiros de entrevistas semiestruturadas (anexos 3, 4 e 5): a) formação que mais marcou; b) se ver como alguém que tinha ideias para apresentar; c) o processo de formação continuada na escola atual e a abertura as novas ideias; d) como acontece a comunicação entre os profissionais da escola; e e) ser criativo. Posteriormente, os dados foram reunidos em 3 grupos: a) formação; b) criatividade do professor; e c) comunicação, seguindo as mesmas áreas abordadas. As figuras 3, 4 e 5, mostram os códigos obtidos.

Figura 3

Entrevistas – formação: códigos (nuvem gerada pelo Atlas.ti 23)

Formação marcante
Valorização das necessidades e ideias
Projeto de escola diferente
Percepção sobre o próprio aprendizado
Construção coletiva Formação e autoavaliação

A partir dos códigos obtidos (figura 3), foi possível chegar aos seguintes temas abrangentes e seus subtemas:

Tema abrangente 1: Sentido

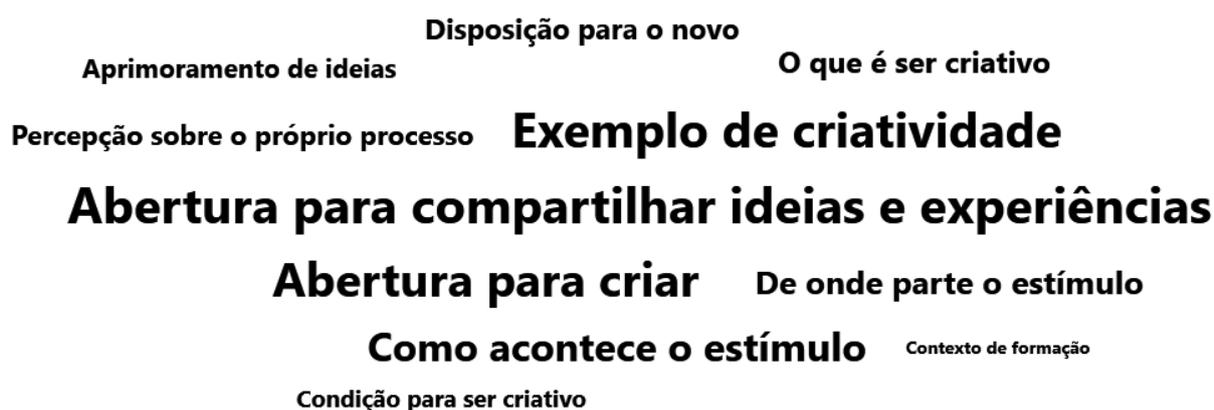
Subtemas: modelo/inspiração de outras formações; desejo de mudança

Tema abrangente 2: Valor

Subtemas: necessidades; ideias; processo individual; processo coletivo; construção coletiva

Figura 4

Entrevistas – criatividade do professor: códigos (nuvem gerada pelo Atlas.ti 23)



A partir dos códigos obtidos (figura 4), foi possível chegar aos seguintes temas abrangentes e seus subtemas:

Tema abrangente 1: Espaço para (abertura/clima)

Subtemas: compartilhar experiências; compartilhar ideias; aprimorar ideias; criar com

Tema abrangente 2: Estímulo

Subtemas: pares; equipes; projetos

Tema abrangente 3: Ação

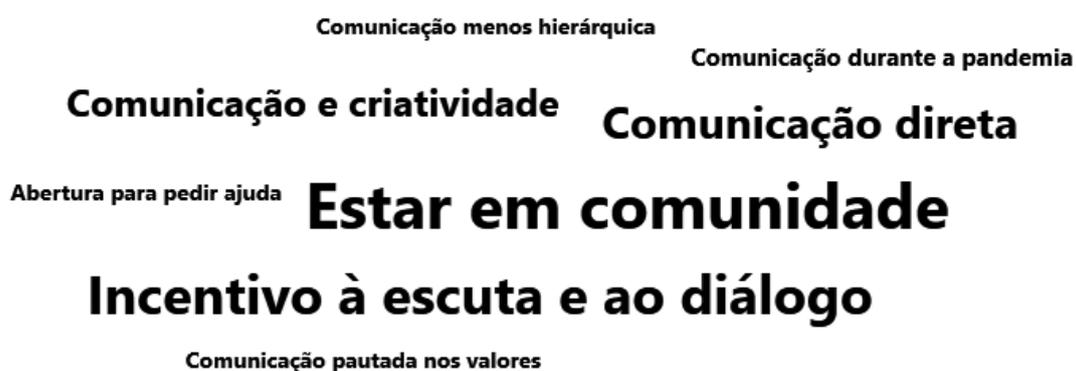
Subtemas: útil; compartilhada

Tema abrangente 4: Limitações

Subtemas: falta de apoio; falta de oportunidade; falta de vínculo; medo de errar

Figura 5

Entrevistas – comunicação: códigos (nuvem gerada pelo Atlas.ti 23)



A partir dos códigos obtidos (figura 5), foi possível chegar aos seguintes temas abrangentes e seus subtemas:

Tema abrangente 1: Comunicação

Subtemas: presencial; informal; mais horizontal; durante a formação; nas coordenações; potencializa a criatividade dos professores

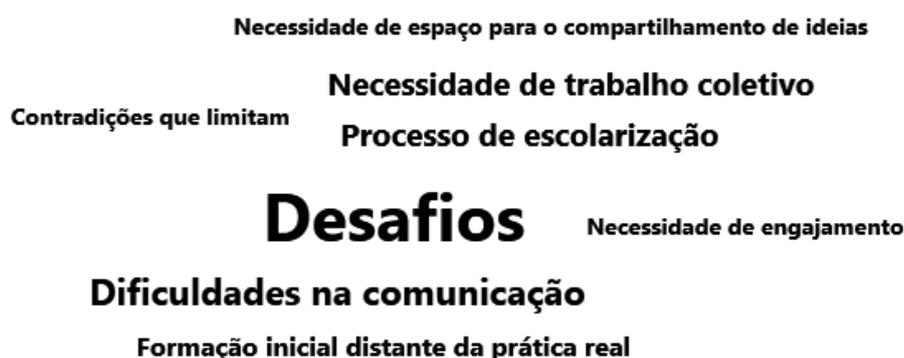
Tema abrangente 2: Comunidade

Subtemas: valores; dispositivos; diálogo; conhecimento construído de forma coletiva

Os dados também revelaram aspectos que podem ser considerados desafios ao desenvolvimento do processo de formação, conforme mostra a figura 6.

Figura 6

Entrevistas – desafios: códigos (nuvem gerada pelo Atlas.ti 23)



A partir dos códigos obtidos (figura 6), foi possível chegar aos seguintes temas abrangentes e seus subtemas:

Tema abrangente 1: Desafios

Subtemas: rotatividade dos professores; dar aula em espaço aberto; medo de compartilhar a própria prática; medo de opinar e de perguntar; dificuldade para praticar uma educação diferente daquela para a qual foi formado

Tema abrangente 2: Contradições

Subtemas: fazer diferente dentro de uma estrutura engessada (Sistema da Secretaria de Educação); ter liberdade para criar, mas muitas demandas para seguir o currículo já determinado

Os mapas a seguir reúnem os principais temas e subtemas encontrados nos dados das entrevistas, após o refinamento dos mesmos (Figuras 7 e 8).

Figura 7

Entrevistas - formação, criatividade e comunicação: mapa (construído pela pesquisadora)

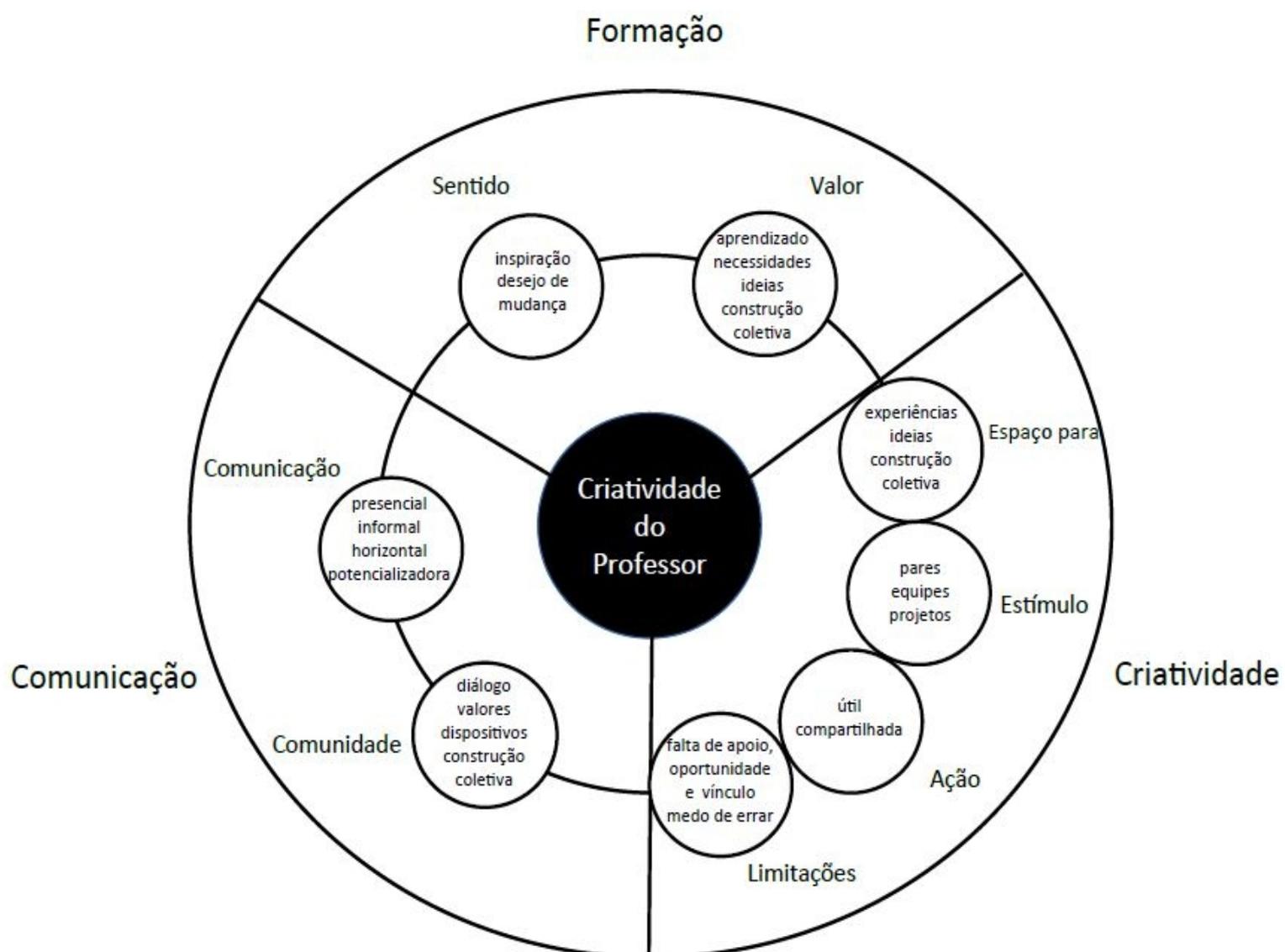
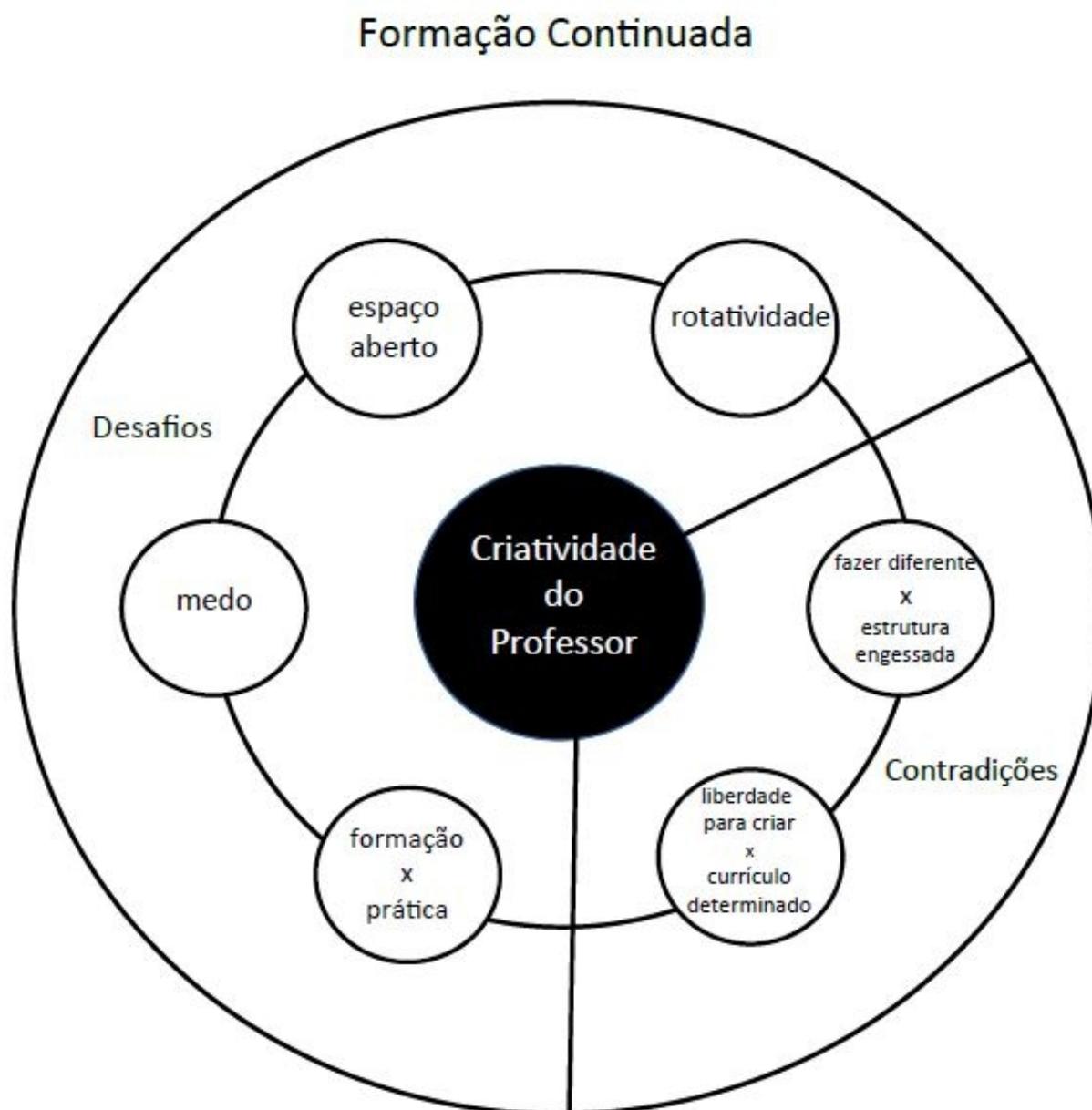


Figura 8

Entrevistas – desafios: mapa (construído pela pesquisadora)



A percepção dos profissionais entrevistados será apresentada seguindo os três grupos: a) formação; b) criatividade do professor; e c) comunicação. Os dados sobre a formação contemplam aspectos da formação que mais marcou a vida dos participantes e da formação continuada desenvolvida na escola Pétala. A criatividade do professor compreendeu aspectos ligados: ao espaço promovido pela formação continuada para o seu desenvolvimento; ao provável estímulo recebido; ao modo de ser criativo; à forma como a criatividade pode ocorrer; e a possíveis limitações. Os dados sobre a comunicação estabelecida entre os profissionais abarcaram características sobre como ela acontece entre os membros e no que ela costuma se pautar. As entrevistas também revelaram possíveis desafios à realização do processo de formação, potencialmente capazes de influenciar no desenvolvimento da criatividade dos professores. As citações a seguir, exemplificam tais achados:

1 - Formação

As formações que mais marcaram a vida dos participantes do estudo, aconteceram durante a graduação ou em formação continuada. A formação marcante apareceu ligada à atribuição de sentidos individuais e coletivos, carregados como fontes de inspiração e, potencialmente, alavancadores do desejo de mudança.

“Foi uma formação que, talvez, a gente tenha trabalhado essa outra possibilidade de escola (...). Então, eu acho que foi ali uma sementinha que a gente plantou e onde foi possível pensar muitas coisas e experienciar muitas coisas, também (...).” - Rita (eg)

“Então, eu fui vendo que para mim, a educação não servia só como uma profissão, servia para me relacionar com as pessoas, saber ouvir elas mais atentamente,

aprender com elas, deixar que elas me escutem, para aprender comigo também. Mas, eu acho que o que me despertou na faculdade mesmo foi esse olhar de que a educação não é uma profissão, ela é meio que mesclada com o ser humano”. - Raíssa (ep)

“Uma das experiências mais valiosas que me vem à cabeça, que para mim foi uma coisa que determinou muito a responsabilidade profissional, pelo que eu estou fazendo, propondo, pensando, foi na especialização. Muitas coisas que hoje eu proponho como inovador, como algo para inovar em minha sala de aula, traz como referência os trabalhos que eu vivenciei ali”. - Reginaldo (ed)

“No grupo de estudo (...) eu passei a me interessar muito pela produção de gestos que são revolucionários, transgressores ao modo de construir a academia, a educação. Isso tudo mostra a minha trajetória, muito marcada pelo que não é curricular. São momentos extraclasse, extra aula, momentos externos, de roda, que a gente tinha muito, de troca entre os pares”. - Ruth (ed)

Nesses processos, a figura do professor apareceu como alguém capaz de despertar uma visão diferente de educação, por meio de reflexões e práticas que, possivelmente, estimulavam a sua construção. Contar com o apoio de colegas, com objetivos em comum e engajados por um ensino diferente, também contribuiu nesse sentido.

“A professora era, assim, maravilhosa. (...) me lembro das falas dela, dos exemplos, da prática. Então, para mim, esse primeiro curso que eu fiz foi melhor do que tudo o que se aprende na faculdade. Foi nele, inclusive, que eu aprendi que letra tem som, porque eu não fui alfabetizada assim. Então, eu ficava encantada com tudo o que ela falava e foi a partir dela que eu comecei a buscar esse outro caminho da alfabetização”. - Rosilene (ep)

“Na faculdade o que mais eu gostava, o que eu mais me identificava, era com a literatura infantil (...) e o que tornou muito especial essa fase, foi justamente a forma como esse professor conduzia esse processo. Ele mostrou para a gente que é possível contar os clássicos de uma outra forma, adaptando, inventando, incrementando a história”. - Roberta (ed)

“A professora trouxe isso, ela puxou da gente essa nossa memória, (...) do nosso próprio processo (...) enquanto estudantes (...) e isso mexeu muito comigo, porque eu lembrei de coisas que eu tinha meio que ofuscado da minha memória, porque eu sofri muito homofobia, desde o meu ensino médio”. - Regina (ed)

“Foram momentos em que eu vi que era possível um outro tipo de educação. Isso fez com que eu chegasse onde eu estou hoje e me mantivesse. Esse foi um processo onde nós mesmos nos organizamos, um grupo onde se formou uma amizade dentro do fórum e a gente se utilizava do fórum para esse processo de formação e a gente ia se formando junto, ia pensando, planejando coletivamente. Isso, para mim, foi o grande

diferencial, porque eu sempre acreditei que escola é um trabalho coletivo”. - Ronaldo (eg)

“Colegas de graduação, que constituíam um grupo de reflexão, que encontrou outros espaços que dialogavam com a perspectiva de formação, que a gente sentia que fazia sentido, que é muito mais holística. E uma professora, que é do quadro da pedagogia mesmo, que a gente percebeu que dialogava com tudo isso, numa perspectiva de emancipação do sujeito (...). Essa professora e a literatura que ela trouxe, são minhas referências até hoje”. - Rogério (ep)

“A formação que fez diferença para mim, foi a autoformação, foi quando a gente começou a questionar, eu e minhas colegas (...), eu me lembro que foi significativo, que realmente fez algum sentido, que ficou na minha memória, ou que algum aprendizado significativo aconteceu”. - Raquel (ed)

Para os entrevistados, a formação continuada realizada na escola Pétala é movida por valores que se fortalecem a partir do grupo e para o grupo. Assim, ela tenta priorizar uma construção coletiva com foco no aprendizado e na busca por entender o processo da própria escola.

“Eu consigo ver que é uma construção coletiva, viva e ativa (...) o que a gente leva em termos de informações práticas, vem de demandas que eles trazem, pensando no que precisa ser vivido ali na escola e no que eles dizem que precisam de ajuda (...)

Quando você constrói junto, a forma como as pessoas aderem a isso é diferente. A gente acredita nisso no trabalho que a gente faz com as crianças, e com os adultos também é assim”. - Rita (eg)

“Principalmente a dimensão atitudinal e a questão também de conteúdo, mesmo, de traçar uma meta e um objetivo bem definidos e, a partir disso, construir ideias junto com eles. Para a gente poder ver o que cada um faz e o que a gente vai fazer juntos. Eu, inclusive, já tenho visto muito isso (...) estão construindo juntos, tem começado a aparecer ideias de projetos. A escola Pétala tem muito essa questão de projetos”. - Rosilene (ep)

“Existe uma equipe gestora bastante coesa e que, junto com alguns educadores que já vêm de algum tempo, carregam essa característica da escola Pétala, de abertura para construir com, nesse processo formativo (...) Nas últimas reuniões eu consegui ver todos os meus colegas participando (...) uns mais, outros menos (...) durante as reuniões, principalmente, a de quarta-feira”. - Ruth (ed)

“Vivenciar esse espaço de aprendizagem real, assim: você chegou aqui e tem que aprender isso e aquilo! Por quê? Porque isso é uma necessidade e a gente não pode passar batido numa coisa que é básica. No básico, a gente vai se alinhar, todo mundo, para que a gente consiga. E, aqui, os profissionais assumem esse lugar de trazer a consciência do que é importante, destacar o que é importante para essa aprendizagem”. - Reginaldo (ed)

Existe uma preocupação em tentar identificar as fragilidades e usar as potencialidades de cada um, na realização do que é necessário. Nesse processo, parece ser fundamental perceber e valorizar as necessidades individuais e coletivas, e como o grupo pode se organizar para desenvolver a proposta de ensino.

“Eu acho que essa parte de você estar atuando junto com outros professores é o pulo do gato. Planejar junto e estar seguro. Até porque, quando a gente começa a ter essas novas atitudes, esse novo padrão de educação, dá muita insegurança”. - Raíssa (ep)

“Para esse projeto de produção de um livro, serão muitas áreas de atuação, eu estou mais para isso, outra colega está mais para aquilo. A gente não vai ser o melhor em todas as abordagens. Por isso, a gente está aberto, cada um trazendo a sua contribuição, a gente se junta e, pronto, fechou”. - Reginaldo (ed)

“Então, existe um lugar que a gente quer chegar com as crianças, que é o do planejar com. E o planejamento com os professores também é pensado um pouco nesse sentido. Por mais que as formações tenham um certo direcionamento, dentro de cada formação existe um espaço para isso. Existe um espaço para os conhecimentos prévios serem apresentados e, a partir desses conhecimentos, a gente dialoga. Toda a experiência e tudo o que o professor traz, é levado em consideração na escola Pétala”. - Ruth (ed)

“As vezes a gente sabe o conteúdo, por causa da formação que a gente teve, mas precisamos acertar qual é a nossa linguagem. Então, ter uma coordenação pedagógica que permite essa equiparação de conhecimentos, dá um chão para todo mundo falar a mesma linguagem, para a partir daqui, a gente seguir com as coordenações mais individuais”. - Reginaldo (ed)

Na prática, a tarefa de formar para um modelo de ensino diferente pode enfrentar dificuldades que podem ser bastante desafiadoras. É preciso estar atento e aberto, para tentar entender que os processos individuais e de grupo são diferentes e que, por isso mesmo, requerem olhares diferenciados.

“É um chamado, não tem nada pronto aqui, não é uma coisa da escola que automaticamente vai acontecer. O que acontece é o que nós construímos no dia a dia, cada um no seu espaço e no diálogo uns com os outros. Precisa de cada um e de todos. Então, deixou de ser só uma provocação. A provocação vai continuar sempre, mas ela também passou a ser um - estamos indo e vamos. É um bonde que não pode deixar ninguém para trás. Não é um espaço de julgamento, mas um espaço de entendimento. Para a gente colocar e para a gente construir a partir do que é e do que a gente almeja. A proposta que a gente tem é essa e vamos nos dedicar a ela. A gente está sempre experimentando, para achar caminhos (...)”. - Rogério (ep)

“Eu vejo que existe um outro foco esse ano. E o foco são essas novas pessoas, são essas pessoas que chegaram agora. Tem muitas que nunca nem deram aula, ou deram

aula em outra metodologia. Então, o desespero da direção é fazer com que essas pessoas tenham um mínimo (...) que trabalhem os valores que a gente acredita. Além dos dispositivos, dos valores da instituição, as formações também estão focando em questões pedagógicas, de conteúdo mesmo. Eu percebo que existe essa preocupação, pertinente”. - Raquel (ed)

“Eu acho que existem muitas tentativas, de fato, de fazer o processo acontecer coletivamente. Eu vejo que o que acontece ainda é, majoritariamente, a gente começa coletivamente, mas acaba caindo num campo que é extremamente individual, que é o próprio professor com a sua sala de aula. (...) O que eu sinto é que esses processos de formação que envolvem outros campos, outras dimensões da nossa presença no chão de uma escola, não tem acontecido como um processo, mas como um produto. E isso me afeta e mexe um pouco com o que eu tenho em mim, de pensamento sobre organização, sobre coletivo, sobre modos de pensar e de fazer uma outra educação”. - Regina (ed)

2 - Criatividade do professor

Na percepção dos entrevistados, a criatividade do professor pode acontecer em um espaço onde seja possível o compartilhamento de experiências e ideias e o incentivo à construção coletiva. Os profissionais lembram de situações em que se perceberam ou perceberam algum colega sendo criativo. A formação continuada aparece como um dos espaços em potencial onde as ideias podem ser valorizadas e aprimoradas.

“A escola Pétala é diferenciada, justamente nesse sentido. O professor tem total apoio e liberdade para usar a sua criatividade (...) tem liberdade para dar ideias e para criar (...) e a criatividade vai sendo instigada. A formação continuada é, sem dúvida, um incentivo e tanto. Esse respeito que eles têm pela gente, essa abertura para dar ideias, deixa o professor sempre à vontade. Isso também é um estímulo para você passar isso para a sua sala de aula”. - Roberta (ed)

“Desde que eu entrei aqui, eu já sabia que eu poderia tentar outras coisas, junto com o grupo (...) E eu queria que todos os professores soubessem disso também. Vamos fazer, se errar, está tudo bem, a gente tenta de novo, pois em algum momento vai dar certo”. - Raíssa (ep)

“O momento em que eu mais me senti criativa e eu gosto de falar isso, foi um tesão, foi incrível. Foi naquele momento mesmo com limitações, pois não necessariamente você precisa ter a liberdade total para criar. Você pode criar com pouca coisa, mas tem que ter alguma liberdade para criar”. - Raquel (ed)

“O processo de criação acontece quando nos vemos diante de uma limitação, com certeza. E isso, em tudo, pois a partir de uma limitação e do desejo de perseverar e de continuar existindo, o que se faz? Se o nosso desejo é continuar ocupando esse lugar de uma forma interessante e saudável”. - Regina (ed)

O estímulo para criar pode vir dos formadores, dos próprios pares e, também, do trabalho com projetos.

“É você dar valor para aqueles professores que estão ali presentes. Você fortifica o corpo docente e você permite que, a partir daqueles conhecimentos, eles desenvolvam coisas novas”. - Reginaldo (ed)

“Na escola Pétala, esses projetos, essas ideias vão surgindo ali, as ideias vão surgindo. Ninguém traz pronto: olha, tem aqui esse projeto de leitura, que foi do ano passado, que foi do ano retrasado (...) Cada um vai fazendo, nós vamos dando as nossas ideias e eles respeitam as nossas ideias. Sendo ricas ou não, são as nossas ideias, se o projeto vai dar certo ou não, a gente vê no final. Mas é aquilo produzido, e não aquilo copiado”. - Roberta (ed)

“Eu acho que vem das pessoas que medeiam. No caso da gestão, qual é o objetivo dessa reunião que a gente está fazendo? O que a gente vai estimular? Quais são os pontos que a gente vai cutucar? (...) A gente fez algumas assembleias deliberativas, com o uso do G/NG/S. A gente desenvolveu com os adultos, alguns dispositivos pedagógicos que são propostos às crianças”. - Ruth (ed)

“A gestão incentiva e promove, e a gente tem formadores incríveis na escola Pétala. Eu acho bem melhor acontecer ali, onde eu posso aplicar e semana que vem trazer,

ou mesmo pedir que um dos formadores estejam comigo em algum momento em sala para ver (...) da formação para a prática”. - Raquel (ed)

Para esses profissionais, ser criativo está relacionado à ação de transformar e/ou recriar alguma coisa ou resolver uma situação, que já existe ou que parte de elementos já disponíveis. Para tanto, é preciso que a criatividade seja compartilhada.

“É ter ideias que são capazes de transformar realidades, que podem ser aplicadas. Não é só a questão do diferente, tem que ser uma prática, uma ideia, construída, aplicada, e que seja capaz de transformar, mudar um determinado contexto ou uma situação”. - Rita (eg)

“É olhar para uma situação em que existiria uma forma de resolver ou de conhecer, enfim, padrão, e conseguir ter um outro olhar, para aquela mesma situação (...) Se essa coisa sempre foi assim, e é desse jeito que faz, alguém criou essa regra. Por que não desfazer isso um pouquinho, por que não mudar isso aqui e ter uma outra visão? O que pode surgir disso?” - Ronaldo (eg)

“Criativo, de criar algo, mas esse criar algo não é criar algo que nunca ninguém viu. É criar algo com tantas informações que a gente tem e ser capaz de pegar tudo aquilo e transformar em algo significativo. Mas, essa criatividade tem que ser realmente compartilhada, porque para pensar em soluções fora do que o pessoal está fazendo, tem que compartilhar ideias”. - Rosilene (ep)

“É você superar uma expectativa ou você lidar com as expectativas de uma forma inesperada. A criatividade vem e aparece socialmente, por exemplo, quando você consegue associar duas coisas que não estão óbvias para o senso comum”. - Reginaldo (ed)

“Ser criativo para mim é você criar a partir dos seus sentimentos, das suas emoções, das suas vivências, das suas experiências, sem limites, sem alguém ali para te colocar um limite. Enfim, sem alguém para te podar, de certa forma. E o professor, como um todo, ele já é muito criativo, pois a gente tem que improvisar ali na hora. Se alguma coisa deu errada, você tem que usar a sua criatividade para dar conta”. - Ruth (ed)

Ao longo do processo de formação continuada, podem aparecer possíveis limitadores à criatividade.

“São projetos onde, às vezes, eles têm medo de dizer o que eles estão fazendo. A ideia agora é, na coordenação, fazer com que eles compartilhem e construam ideias”. - Rosilene (ep)

“Legitimação, na minha opinião, é muito importante para você poder criar. O ambiente tem que legitimar a sua atuação, senão você está o tempo todo receoso e não cria”. - Raquel (ed)

“Vamos fazer juntos? (...) Ah, e se der errado? Que bom! Tantas coisas precisam ser desconstruídas. Quem disse que precisava dar certo? Quem disse que o certo é o que a gente previu como certo? (...) Não precisa ter medo de propor, de querer fazer, pois esse é um espaço de construção”. - Rogério (ep)

3 - Comunicação

Segundo os participantes do estudo, na escola Pétala, a comunicação é vista como um elemento importante, potencialmente capaz de influenciar no desenvolvimento da proposta de ensino baseada na perspectiva de comunidade de aprendizagem. Para estar em comunidade, essa comunicação entre os profissionais precisa assumir algumas características únicas, com espaço para o desenvolvimento individual e coletivo.

“As formas de fazer, as formas de lidar, de me relacionar, de pensar a minha prática, as formas de pensar eu dentro de um coletivo, eu na sala de aula. Então, isso é muito provocador, ao mesmo tempo em que tem muitas questões que me afetam”. - Regina (ed)

“Numa comunicação mais direta, além dos encontros e das conversas olho no olho, e a gente não abre mão delas, tem perguntas que puxam uma construção. É sempre mais interessante, porque o diálogo é mais rico quando ele é presencial (...). O diálogo flui de uma outra forma, é uma comunicação que se pauta muito pelos valores que a gente trabalha (...) e de uma forma que não seja tão hierárquica (...), para que haja espaço para essa circularidade de ideias”. - Rita (eg)

“O nosso canal é o eu estou aqui e você está aqui, porque é uma necessidade a de a gente estar fazendo junto. (...) Se não tiver esse lugar onde a gente fala o que está fazendo, como vai fazer ou como a gente faz, todo mundo junto, fica sem canal por onde fluir a coisa (...) Se não tiver essa comunicação, não tem equipe, não tem resultado de equipe, não tem construção. Que construção é essa? Vamos conversar para fazer, para saber qual é”. - Rogério (ep)

A comunicação acontece de forma mais horizontal e prioriza o contato presencial, podendo se estender para momentos informais.

“Mesmo que eu sente e coordene com aquelas pessoas, eu estou olhando para elas, mas não tem vínculo, não tem o informal, só tem o formal. Isso para mim também é imprescindível, pois para que haja trabalho coletivo, tem que haver os momentos informais entre esse coletivo”. - Raquel (ed)

“Os três professores que vêm me relatando coisas, é informalmente, porque no grupo pedagógico eles não expõem. No particular eles têm mais abertura e conseguem se expor mais à vontade”. - Rosilene (ep)

“Durante a pandemia a gente conseguiu voltar a juntar todo mundo, todas as coletivas eram juntas e foi muito legal, pois tinha essa união do grupo. (...) essa sempre foi uma angústia minha, de pensar: eu estou na escola sozinho. Não, eu estou com os colegas. Então, eu preciso, de alguma forma, fazer esse trabalho junto”. - Ronaldo (eg)

A comunicação é vista como potencializadora da criatividade dos professores, por se pautar no diálogo e na busca por uma construção coletiva.

“Aqui a comunicação se dá muito olho no olho, muito no contato direto. Existe a comunicação entre as equipes e das equipes com a comunidade. E essa comunicação é essencial (...) pois, criatividade precisa de repertório. E repertório a gente tem, ou com experiência, ou com interação. E, nesse caso, interação que promove experiência”. - Reginaldo (ed)

“Tudo é relação. Uma coisa provoca a outra, não existe nada desmembrado. Comunicação provoca relação, relação provoca disposição, disposição provoca ação (...) Está tudo conectado, por isso como eu vou separar comunicação de criatividade, se nós somos sujeitos da linguagem?” - Regina (ed)

“A gente tem diálogo, a gente quer conversar e quer construir juntos. Para mim isso é muito importante. Pode ter problemas, mas a gente está construindo juntos, não está recebendo de cima para baixo, sem ter opinião. Os professores têm opiniões maravilhosas. Toda a equipe, toda a comunidade, pode fazer alguma coisa para todos nós”. – Rosilene (ep)

“De alguma forma a gente já conseguiu colocar essa provocação e esse propósito, de um modo que levou as pessoas a se colocarem, a perguntarem, a duvidar, mas

colocar a dúvida. (...) Então, para isso, precisa de bastante combustível, que é a discussão, a entrega e a proposição: coloca aqui o que você tem. O que é que você traz? E qual é o propósito que a gente tem? Como que a gente coloca aquilo que cada um traz, para a gente chegar lá? Aquilo ganha força, porque deixa de ser só o meu elemento e passa a ser um elemento que constitui um todo, que é maior que o eu”. - Rogério (ep)

4 – Desafios

Na percepção dos entrevistados, existem alguns desafios presentes no cotidiano escolar. Tais desafios podem, de certa forma, dificultar o processo de formação continuada e, até mesmo, a criatividade dos professores. Os principais desafios destacados se relacionam ao ambiente ou ao próprio professor.

“Este ano está bem desafiador, foi uma troca muito grande, tem muita gente que não faz ideia de onde está entrando. A gente tem uma equipe nova e a gente já viveu e vive isso sempre. Infelizmente, em função da dinâmica da Secretaria de Educação, por causa do contrato temporário”. - Rita (eg)

“A maior dificuldade que eu sinto é em relação a essa renovação da equipe a cada ano. Esse rodízio que tem todo ano (...) e tem que recomeçar. Isso é meio desanimador. (...) é difícil a gente alinhar uma equipe que seja mais permanente, que fique com a gente por vários anos, para que a gente consiga levar o projeto adiante. Quando chega em janeiro, já mudou de novo o quadro e a gente não conseguiu

executar aquilo que a gente sonha tanto em ter, que é uma comunidade de aprendizagem”. - Raíssa (ep)

“Desde quando a gente constituiu a escola, o grupo que fundou não é mais o mesmo, não são as mesmas pessoas. Todo esse grupo que fez todo esse processo de autoformação, no fórum, metade desse grupo foi embora. E, esse ano, do grupo que já tinha algum acúmulo dessas formações continuadas, é um grupo reduzido, comparado aos anos anteriores”. - Ronaldo (eg)

“O que o espaço proporciona de surpresa negativa é se deparar com um ambiente que, nesse sentido, se difere fisicamente do que a gente está acostumado, que são as paredes, por uma questão de organização visual e sonora. E a escola Pétala tem isso como um desafio permanente, e a gente tem que aprender a lidar com isso”. - Rogério (ep)

“A realidade de outras escolas é essa, o professor não fala. Aqui nós estamos o tempo inteiro dizendo para eles: fala, compartilha. Mas, eles têm esse entrave. Agora, falta isso, as pessoas saírem dessa cultura de não posso falar, não posso compartilhar, para posso trabalhar de forma coletiva. Tem muitos professores que têm muito medo, até de perguntar as coisas. Eles acham que aqui é igual a outras escolas”. - Rosilene (ep)

Além disso, existem no contexto escolar algumas contradições que também podem representar desafios constantes.

“Situações que a gente considera de extrema importância, que deveriam acontecer, para que o projeto caminhe como um projeto inovador, não acontecem, porque estamos engessados dentro de uma estrutura da Secretaria de Educação, que não permite que essas circunstâncias aconteçam. A escola Pétala tinha que ter uma natureza diferenciada, ela tinha que ter possibilidades, para além do que a estrutura da Secretaria dá. Isso é um impeditivo para a gente, inclusive nas formações”. - Ruth (ed)

“É difícil estar atuando criativamente, quando você tem amarras, quando você não tem recursos ou tem diferentes interesses e realidades (...). A gente quer fazer outras coisas com os estudantes, mas, entre nós, temos que seguir esse cronograma que não é nosso, que não foi de fato construído com a gente. É muito difícil ser criativo nessa estrutura de escola”. - Raquel (ed)

“A gente tem liberdade e a demanda de produzir um material coletivo, mas temos outras mil demandas. A gente está com muito conteúdo para trabalhar, para fazer uma recuperação de aprendizagens e com o currículo que foi passado para trabalharmos esse ano, não vai ser possível. (...) A estrutura aqui na escola Pétala podia funcionar de um outro jeito, mostrando outros resultados, mas como o que vem de cima nos condiciona a trabalhar desse jeito, nós não estamos alcançando os resultados que a gente almeja”. - Reginaldo (ed)

CAPÍTULO IV

Discussão

Assim como na seção anterior, nesta também será seguida a ordem das etapas do estudo. Inicialmente, serão discutidos os resultados da etapa de observação da formação continuada e, posteriormente, os resultados da etapa de entrevistas. Na sequência, serão abordadas algumas relações entre essas duas etapas. Nesse sentido, será necessário elencar temas que podem ser considerados centrais para a compreensão do fenômeno investigado, destacando aspectos emergentes dos dados e baseados na literatura.

Formação Continuada

O ambiente de formação continuada pesquisado, conforme já destacado anteriormente, não segue os moldes de formações comumente desenvolvidas na maioria das escolas. Diferentemente de formações que costumam privilegiar o domínio de conteúdos e questões organizacionais do espaço escolar, o contexto observado, além de se preocupar com conteúdos e elementos relacionados ao funcionamento escolar, abrange o desenvolvimento de aspectos individuais e coletivos da equipe docente e da comunidade escolar com um todo. Tais aspectos foram detalhados na seção de resultados. Para tanto, existe um projeto pedagógico coletivo de formação continuada que é desenvolvido de forma intencional e voltado para a realidade da escola (Nóvoa, 2009; Placco & Silva, 2009; Placco, 2012). Esse formato diferenciado de formação ficou evidente nas duas etapas do estudo e vai ao encontro do que a literatura preconiza como um ambiente que pode ser considerado favorável a mudanças (Demo, 2020; Mitjans Martínez, 2002; Morikawa, 2021b).

Nessa direção, os temas “Espaço para” e “Formar para” (figura 2) aparecem como centrais para essa discussão, uma vez que englobam aspectos do indivíduo, do ambiente e da relação entre eles, até chegar à construção coletiva. Assim, o contexto de formação observado pode ser comparado ao ambiente apontado por Isaksen, Dorval e Treffinger (2011), como potencialmente capaz de cultivar um clima que tenta contemplar, ao mesmo tempo, diferenças individuais e pontos de vista, e buscar o respeito e a aceitação entre os profissionais, para que eles compartilhem e aprendam cooperativamente. Outros estudiosos destacam a importância de os professores encontrarem no contexto escolar um espaço como esse, para o desenvolvimento de suas potencialidades, sobretudo, as suas habilidades criativas (Dessen & Polonia, 2007; Fleith, 2011; Gontijo & Fonseca, 2020; Neves-Pereira & Alencar, 2018).

Nesse sentido, vale lembrar que o contexto de formação pesquisado já trazia em sua essência a não conformidade com parâmetros preestabelecidos, visto ter sido pensado por educadores que tinham em mente um outro modelo de ensino. E que, por isso mesmo, constitui-se a partir de uma proposta pedagógica para a qual os profissionais, em geral, ainda não estão preparados. Mesmo não tendo sido intencionalmente planejado para estimular o potencial criativo dos professores, esse espaço se mostrou potencialmente organizado para que tal desenvolvimento pudesse ocorrer. Isso ficou evidente na forma como o ambiente foi configurado e, também, a partir das trocas estabelecidas pelos profissionais, conforme alguns registros incluídos nos resultados. Contudo, se, por um lado, percebe-se que nesse contexto o fenômeno da escolarização pode não ter encontrado espaço, por outro, pode-se identificar que existe nuances do processo de escolarização, como, por exemplo, a necessidade de “transmissão” do modelo inicial que foi pensado, sendo tal desejo expresso desde o acolhimento aos professores recém-chegados.

Em praticamente todos os momentos observados, foi possível perceber oportunidades em que o grupo foi estimulado a dialogar, dar opiniões, identificar necessidades, discutir problemas e buscar soluções para os mesmos. Nessas ocasiões, houve a preocupação em tentar levantar as potencialidades de cada um no grupo, para o aprendizado em comunidade e a construção de um trabalho coletivo. Foi possível perceber um processo circular (figura 2) onde acontece uma inter-relação entre questões individuais e coletivas. Isso levou a pensar o desenvolvimento da criatividade do professor em uma organização onde, por meio do diálogo são identificadas as necessidades individuais e coletivas, buscando sempre enxergar o potencial de cada um, e também do grupo, para resolver problemas do cotidiano. Mas, para isso é necessário buscar ideias individuais e o consenso do grupo, visando solucioná-los por meio de uma construção coletiva. Em seguida, as ações praticadas estarão novamente presentes no diálogo estabelecido entre os membros, a fim de verificar a sua eficácia ou a necessidade de construção de novas estratégias. Assim, o que vem do indivíduo alimenta o grupo e vice-versa, numa constante relação circular.

Nesse sentido, por meio das práticas desenvolvidas durante a formação, parecia muito importante abrir espaço para as singularidades, mas sempre levando em consideração aspectos do ambiente colaborativo, desenvolvido em comunidade. Ao mesmo tempo, também era necessário tentar formar os profissionais para enfrentarem os desafios de uma escola diferente e não terem medo da mudança. Mesmo assim, as equipes de gestão e pedagógica mostraram que elas também encaram esse processo como um aprendizado constante, onde qualquer um pode ter dúvidas e não ter receio de expor os próprios erros, pois isso pode levar ao aprimoramento e à renovação de procedimentos.

Esses e outros aspectos já citados deram indícios do envolvimento de fatores cognitivos, conativos, emocionais e ambientais (Lubart, 2007), durante o processo formativo

pesquisado, no que diz respeito ao estímulo ao desenvolvimento da criatividade dos professores. Tais achados também corroboram com estudos sobre a influência de fatores ambientais na criatividade (Alencar, 1998; Amabile 1998; Hennessey & Amabile, 2010; Lubart, 2007; Prado, 2010; Runco, 2007), sobretudo, no que se refere à importância de o ambiente promover incentivo, apoio, desafio e liberdade (Amabile, 1998), além de cultivar a sensação de segurança promovida pelo grupo de trabalho (Keenan & Henriksen, 2017), para que os indivíduos consigam criar.

Outrossim, tal contexto configurou-se como um processo onde várias dimensões do formar (Placco & Silva, 2009; Placco, 2014) parecem ter sido contempladas, principalmente, aquelas que dizem respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional, de forma integrada. Foi possível identificar com maior clareza: a dimensão da experiência, ao levar o professor a descobrir o que faz sentido e o leva a agir, resgatando e valorizando as suas próprias experiências docentes; a dimensão avaliativa, ao proporcionar situações em que o professor exerce a sua capacidade avaliativa em relação à sua prática, identificando as suas próprias necessidades e habilidades frente a desafios reais, para assim propor soluções para problemas encontrados; e a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico, nesse caso, um projeto de escola com a perspectiva de comunidade de aprendizagem, que nasce de processos de formação desenvolvidos a partir do dia a dia, de forma intencional, onde os profissionais da instituição almejam trabalhar de forma integrada e cooperativa. E, conforme já destacado anteriormente, foi possível enxergar o potencial desse ambiente para o desenvolvimento da dimensão criativa do professor, ao confrontá-lo com situações desafiadoras, para as quais ele precisa adquirir e adaptar conhecimentos para resolver novos problemas (Runco, 2007), abrindo, assim, espaço para novos pensamentos, crenças e ações (Beghetto , 2020).

Assim, esse estudo também identificou, no processo formativo investigado, aspectos semelhantes aos encontrados por Liu (2018), tais como a busca por mudanças, a abertura para dar ideias e propor soluções e ampliação do pensamento de grupo, os quais podem influir na criatividade. Isso também confirma que a formação continuada pode ser melhor sucedida quando é desenvolvida na própria escola, onde os professores discutem com seus pares os problemas enfrentados no cotidiano e buscam as soluções adequadas para eles (Cericato, 2016). Além disso, durante a formação continuada foi possível verificar interações entre coordenador/professor e professor/professor que se aproximam do que Dias (2012) chama de relação de “companheiro cognitivo”, em que o próprio processo de aprendizagem serve de modelo e inspiração, durante a prática. Isso foi mais evidente nas situações de coordenação mediada, quando coordenadores expuseram as suas formas de lidar com o próprio aprendizado e como enfrentaram os desafios que um contexto de mudança pode trazer.

Ocorreram momentos durante o processo de formação continuada que mereceram maior atenção, principalmente, durante estudos sobre temas demandados pelo próprio grupo de professores e, também, sobre a utilização dos dispositivos. Tais momentos se mostraram importantes para a identificação do que se pode chamar de lugar de encontro, isso porque, durante essas situações, foi possível verificar o que era do indivíduo e o que era do grupo, bem como a abertura ao outro, proporcionando modos colaborativos de produzir conhecimento. As rodas de conversa no início das atividades foram momentos durante os quais foi possível observar o potencial do diálogo para a abertura e clima de cada encontro. Como a roda é uma das atividades que mais causa insegurança nos professores, ao ser desenvolvida com os alunos, em sala de aula, essa estratégia foi bastante utilizada pelas equipes que conduziam os encontros. Justamente, para que esse momento fosse encarado com mais naturalidade e, também, para que os professores pudessem vivenciar e refletir sobre as

formas de utilizá-las. E, durante o seu desenvolvimento, um dos principais momentos foi perguntar como os participantes estavam chegando para as formações, como se sentiam e o que estavam trazendo de experiências, e que gostariam de compartilhar com o grupo.

Essa forma de acolher os professores poderia atuar como um complemento ao dispositivo roda de conversa, já que proporcionava um tempo para que eles manifestassem como se sentiam naquele momento, para depois chegar às necessidades de cada um e do grupo. Isso realmente parecia estimular a participação e o diálogo entre os profissionais. Além do mais, a estratégia pode ser vista como uma maneira de tentar superar a visão de que o professor repete com os seus alunos os mesmos padrões de ensino pelos quais passou quando era aluno (Fleith, 2011; Mitjans Martínez, 2006; Pacheco, 2019). Tal visão remete ao fenômeno da escolarização, comumente apontado como um dos fatores que dificulta que os professores utilizem estratégias para o estímulo e desenvolvimento da criatividade dos alunos (Beghetto, 2010; Lubart, 2007).

Assim, geralmente, os formadores utilizaram exemplos das suas próprias vivências para fomentar discussões sobre alguns assuntos que seriam tratados, algumas vezes falando das suas dificuldades ou, ainda, dos próprios medos, ao desenvolverem as suas práticas, tentando estabelecer uma relação mais dialógica. Essas circunstâncias também favoreceram a relação menos hierárquica durante o processo de formação, reforçando a visão de gestão compartilhada e a comunicação entre os profissionais. Com isso, era visível que algumas pessoas no grupo se sentiam mais à vontade para falar do seu próprio processo. Alguns chegaram a relatar como se viam antes e como enxergavam o seu processo de aprendizagem dentro da escola Pétala, falando como estavam se apropriando do jeito de ser da escola.

A utilização do G/NG/S também proporcionou abertura para que os envolvidos no processo formativo pudessem participar e contribuir para a sua construção. Nesse momento

dos encontros, geralmente, a maioria dos profissionais participou. Foi possível observar o surgimento de ideias e sugestões e, a partir da colaboração dos professores, o processo formativo ia se fortalecendo e sofrendo pequenas mudanças. Novas propostas eram colocadas em prática, justamente, para motivar o engajamento e a construção coletiva. Conforme apresentado nos resultados, assim como a roda, que é vista como um dos principais dispositivos utilizados na escola Pétala, ele também se mostrou capaz de impulsionar certos movimentos, os quais conduziram os professores, de iniciativas individuais a situações colaborativas chegando, mais tarde, à construção coletiva.

No entanto, conforme mostram os resultados do estudo, mesmo com essas configurações e o acolhimento proporcionados pela formação continuada desenvolvida na escola Pétala, alguns profissionais pareciam não conseguir usufruir de certas vantagens oferecidas pelo processo formativo. Em alguns momentos, foi visível que determinadas situações propostas causavam certa estranheza nos professores recém-chegados, provavelmente, por nunca terem vivenciado circunstâncias que lhes permitissem se envolver na construção do processo de formação. Isso também pode estar ligado ao fato de grande parte dos professores se encontrarem na condição de contrato temporário e, por essa razão, ainda não se sentirem à vontade para interagir e expor seus pontos de vista.

Entrevistas

Os resultados das entrevistas foram agrupados e apresentados em três áreas: a) formação; b) criatividade do professor; e c) comunicação. Dessa forma, também serão discutidos. Em relação aos temas identificados no tópico Formação, vale destacar que ambos, “Sentido” e “Valor” (figura 7), trouxeram à tona significados individuais e coletivos, os quais

revelaram aspectos que podem ser considerados a base da construção do processo de formação continuada desenvolvido na escola Pétala.

Conforme já destacado anteriormente, o desejo de mudança está na origem da formação da comunidade de aprendizagem como um todo. Assim, os profissionais participantes do estudo, sobretudo, os que participaram da construção da escola, carregam esse desejo, provavelmente, motivados por situações que lhes marcaram, em contextos anteriores de formação. Contar com uma rede de apoio com professores inspiradores e colegas com pensamentos semelhantes, sobre outras formas de ensinar e aprender, pode ter estimulado e/ou estar estimulando esses profissionais, a seguir caminhos menos previsíveis. Tal percepção, remete à importância das experiências sociais significativas pelas quais os indivíduos passam ao longo da sua trajetória de vida, especialmente, àquelas vividas dentro de instituições, como a escola ou universidade. Algo parecido também parece acontecer com os professores do contrato temporário, pois, geralmente, eles escolhem a escola Pétala por se identificarem com a proposta de ensino ou por curiosidade. Essa escolha dá indícios do potencial do ambiente para atrair profissionais interessados por uma escola que desenvolve um tipo de educação que se diferencia dos padrões. Com isso, pode-se pensar que os profissionais que permanecem na escola, desde a sua origem, e os que conseguem se manter por meio do contrato temporário, costumam ser movidos por situações desafiadoras e encontram nesse tipo de ambiente a sua principal fonte de motivação. Tal perfil lembra, em alguns aspectos, os três tipos de professores identificados no estudo de Lapeniene e Dumciene (2014), pois são movidos por valores, motivados para o trabalho e contam com um ambiente e grupo de trabalho incentivadores. Assim como nos estudos de Lapeniene e Dumciene (2014) e Morais e Pinho (2016), os profissionais entrevistados identificaram características positivas no ambiente escolar, tais como: apoio do grupo de trabalho, incentivo

por parte de gestores e acesso a estes, sendo esses e outros elementos, importantes para a criatividade dos professores.

Sem menosprezar e/ou aprofundar os demais fatores internos envolvidos, como, por exemplo, a maneira única com que cada indivíduo se relaciona com o ambiente (Valsiner, 2012), as experiências sociais significativas reveladas pelos participantes do estudo mostram o potencial do contexto na atribuição de sentido e valor, no exercício da profissão professor. Assim, a forma como esses profissionais significaram os modelos positivos que tiveram nesses contextos de formação pelos quais passaram, parece estar diretamente relacionada com o modelo que eles também procuram ser em sua atuação profissional, não somente com os alunos, mas com a comunidade escolar como um todo. E, ao desenvolverem uma proposta de formação continuada que procura preparar os professores para enfrentar e resolver problemas, e desenvolver autocrências positivas (Beghetto, 2017) sobre si mesmos e o trabalho que realizam, estão estimulando comportamentos que rompem com padrões estabelecidos, os quais podem favorecer o desenvolvimento de uma cultura da criatividade, importante para a formação das crenças desses profissionais.

Nessa direção, conforme apresentado nos resultados, o contexto de formação pesquisado valoriza a busca pelo aprendizado individual e coletivo, voltado para os valores e dispositivos e as necessidades da comunidade escolar e da localidade. Para tanto, existe o cultivo de um ambiente aberto as ideias individuais e, quando elas não chegam, existe uma busca ativa, quase exaustiva, por parte das equipes gestora e pedagógica. Conforme verificado na fase de observação e, ainda mais evidentemente a partir da percepção dos entrevistados, o motivo da grande preocupação em fazer com que os profissionais se posicionem parece estar, justamente, no desejo de querer que a essência da proposta pedagógica de comunidade de aprendizagem não se perca e que seja construída de forma

coletiva. Mas, isso precisa fazer sentido para cada um daqueles profissionais, para que eles se engajem e também passem a atribuir valor a essa construção, e, com isso, signifiquem as ações praticadas diariamente. Assim, é possível compreender o fenômeno investigado à luz da abordagem sociocultural da criatividade, já que as ações dos profissionais são movidas por uma cultura de coletividade (Costall, 2015; Glăveanu & Clapp, 2018), onde cada membro deve se sentir capaz e empoderado a criar com e para a comunidade.

Tal cultura ficou mais transparente a partir da percepção dos entrevistados sobre algumas práticas pedagógicas utilizadas na escola Pétala, especialmente, o planejamento coletivo e o trabalho com projetos. Isso porque essas práticas se alicerçam nos valores e dispositivos estabelecidos mas, ao mesmo tempo, precisam ter por base a compreensão do grupo sobre o que é necessário desenvolver e a potencialidade individual de cada um dos profissionais, para que sejam colocadas em prática. Para isso ser uma realidade, é necessário um envolvimento constante, individual e coletivo, e existe um processo a ser construído dentro de cada uma dessas esferas. Planejamentos e projetos envolvem uma questão temporal, processual e, no caso da escola Pétala, geralmente, coletiva. Mesmo assim, para alguns profissionais, existe a percepção de que ainda falta ampliar o senso de coletividade ou de que as coisas começam de forma coletiva, mas continuam de maneira solitária. Com isso, conforme já ressaltado anteriormente, percebe-se o quão complexo é o processo formativo, devido às muitas dimensões do formar que ele abarca, sem deixar de ter em mente que os indivíduos o significarão de maneiras e em tempos totalmente diferentes. Também na maioria dos processos criativos, há momentos individuais e coletivos, devendo-se prestar atenção em como eles interagem e se complementam, conforme será apresentado a seguir.

Quanto ao tópico Criatividade do Professor, os temas “Espaço para”, “Estímulo”, “Ação” e “Limitações (figura 7), serão discutidos inter-relacionados, dentro do contexto

pesquisado, uma vez que os mesmos surgiram e foram se complementando ao longo do processo de análise das entrevistas. Para os entrevistados, o espaço de formação continuada desenvolvido na Escola Pétala é, essencialmente, um contexto que permite a expressão de ideias e a troca de experiências, o que faz com que os profissionais se sintam valorizados e à vontade para aprimorar as ideias lançadas por outros membros. Parece que essa cultura de abertura pauta praticamente todos os momentos vividos dentro desse processo, sendo sentida de forma mais intensa por quem está na escola Pétala desde o início, sobretudo, as equipes gestora e pedagógica. Pois, embora haja um chamado constante para que a construção do processo formativo aconteça de maneira coletiva, com a participação de todos os membros, são esses educadores os principais responsáveis pelo planejamento e pela mediação do mesmo, cabendo a eles a maior parcela de responsabilidade de motivar para esse envolvimento e criação.

Assim, conforme apresentado nos resultados, as equipes gestora e pedagógica se veem como estimuladoras do processo individual e coletivo dos professores. Tal percepção ficou evidente, principalmente, quando esses profissionais descreveram episódios em que encorajaram os professores em diferentes situações, ao longo do processo formativo. Porém, essas equipes também enfrentam o dilema e o medo de perder tudo o que construíram, desde a origem da escola Pétala. E, esse medo, em alguns momentos, foi exteriorizado ao grande grupo, a fim de mostrar à equipe docente que estão todos na mesma situação, sendo essa uma limitação que afeta a ambos os lados e, também, os aproxima. Pois, se é difícil para quem está desde a origem, quiçá, para quem está chegando. E, como principal estratégia para enfrentá-lo, essas equipes pregam que todos devem recorrer ao trabalho coletivo, com conhecimento e ideias compartilhados e planejamento de ações voltadas para o fortalecimento da comunidade. É como se esse trabalho coletivo pudesse trazer o

encorajamento necessário, atuasse como uma espécie de apoio afetivo, para que a força de cada um possa ser a força do grupo.

Nesse sentido, são empregados vários esforços por parte das equipes gestora e pedagógica, com o objetivo de instrumentalizar os professores com os conhecimentos de base para o trabalho dentro da perspectiva de comunidade de aprendizagem, sempre voltados para a realidade vivenciada na escola Pétala. Para tanto, elas se utilizam, justamente, dos momentos de formação em grupo e dos encontros de coordenação mediados. E, nessas ocasiões, foi preciso colocar em prática a desafiadora tarefa de entender e respeitar as individualidades e cuidar para que esses e outros momentos de interação oportunizassem as devidas trocas e a confrontação de ideias e ações, para alcançar objetivos comuns (Placco & Souza, 2006). Conforme alguns exemplos apresentados nos resultados, com o estímulo e o conhecimento compartilhado, principalmente, durante os encontros de formação, os planejamentos e o trabalho com projetos, pode ser mais fácil criar, rumo à potenciais mudanças.

No entanto, na percepção dos entrevistados alguns entraves à criatividade são percebidos. Porém, as limitações parecem atuar ao mesmo tempo como dificultadoras da criatividade mas, também, como impulsionadoras. Vale lembrar que a própria existência da escola Pétala nasceu de um processo de limitação, visto que, diante de um contexto que não proporcionava a devida liberdade e o apoio necessários para realizar um outro formato de educação, foi preciso criar um projeto de escola diferente, que trouxesse mais possibilidades de desenvolvimento para os alunos e a comunidade como um todo. Assim, nem sempre uma situação em que existe uma total liberdade para criar será a mais favorável à criatividade. Pois, se não houver uma motivação gerada pelo desafio e o prazer que o trabalho que está

sendo realizado pode proporcionar, dificilmente, as pessoas se dedicarão a ele com entusiasmo (Amabile, 2014).

E, para criar o projeto de uma escola diferente, discordando, em parte, do pensamento de Morikawa (2021b), sobre a inexistência de modelos a serem seguidos, mas somente inspirações, foi preciso, sim, recorrer a modelos que serviram de inspiração e reflexão. Além disso, foi necessário combinar e usar conhecimentos disponíveis e unir esforços, para dar início ao processo de mudança. Mesmo assim, para que esse projeto original pudesse nascer e se concretizar de fato, levou tempo e demandou muito trabalho (Ashton, 2016), sendo necessário buscar uma constante legitimação por parte da Secretaria de Educação e da comunidade, e tendo no processo de formação continuada desenvolvido na escola Pétala, o principal centro de escutas, reflexões e ações que movimentam e transformam a prática escolar. Essas ações traduzem o conceito de ser criativo na visão dos entrevistados, segundo a qual, para criar, é necessário combinar, transformar e/ou recriar algo que já existe ou resolver uma situação a partir de recursos já disponíveis. Porém, isso será possível somente se o conhecimento e os recursos forem compartilhados entre todos, rumo a uma criação coletiva, útil e significativa para cada indivíduo e para toda a comunidade. Tal concepção também reflete a visão da abordagem sociocultural da criatividade, segundo a qual os indivíduos sociais são moldados por um contexto sociocultural e agem a partir dele, não de forma isolada, mas em conjunto com outros indivíduos, de forma a também mudar e moldar esse contexto (Glăveanu, 2012).

No que se refere à Comunicação, os temas “Comunicação” e “Comunidade” (figura 7), se inter-relacionam e refletem uma espécie de pilar do processo vivido dentro da escola Pétala. Tanto que não foi possível, em vários trechos descritos e/ou discutidos nesse trabalho, deixar de trazer à tona esse aspecto, geralmente, ligado a outros temas apresentados. Assim,

será importante destacar novamente alguns elementos, juntamente com outros aspectos direcionados à realidade dessa escola.

Independentemente do tipo de escola e do modelo de ensino adotado, a formação continuada deve ter como uma de suas prioridades o aprendizado individual e coletivo da equipe docente, sempre lembrando que não há processo de aprendizagem sem interação e comunicação, estando esta no centro de todo o processo educativo (Freire, 2015). No caso da escola Pétala, esse aspecto assume dimensões ainda maiores e mais profundas, devido à natureza do modelo de ensino que embasa o seu trabalho, bem como ao perfil dos seus profissionais, conforme já ressaltado. Assim, lembrando o pensamento de Marcondes Filho (2010), nessa discussão, a comunicação será abordada em seu caráter de relação, de clima e de ambiente criado entre os profissionais, durante os momentos em grupo.

Na visão dos entrevistados, a comunicação direta e presencial potencializa o processo formativo, visto que nesse contexto parece ser muito importante estabelecer uma relação mais próxima e intimista. Por isso, na fase de construção da escola e, logo depois, ainda na fase inicial, era muito comum o grupo estender os encontros de formação para lugares menos formais, tais como um bar ou a casa de algum dos membros, mesmo em finais de semana. Esse período foi lembrado como sendo de grande importância para a união entre as equipes e como facilitador da construção coletiva, e do qual alguns chegaram a exteriorizar que sentem muita falta. Assim, percebe-se como é necessário, para esses profissionais, que momentos de interação diferenciados e informais, com intervalos que se alternam com os formais, coexistam e atuem como estímulos que se complementam. O período de pandemia também foi lembrado como uma fase na qual o grupo ficou bastante unido, quando os professores se sentiram à vontade para participar e compartilhar conhecimentos, mesmo que *on-line*. Mesmo com os desafios que essa fase trouxe, ela foi lembrada como uma oportunidade para reunir os

profissionais dos dois turnos ao mesmo tempo e, também, por estimular os professores a mostrarem os seus talentos. A motivação dos educadores parece vir, principalmente, do desejo de unir o grupo em comunidade, não importando tanto onde, quando e como isso acontece.

Nesse sentido, o estabelecimento de um diálogo pautado pelos valores e pelos dispositivos da escola, e de caráter mais horizontal, é muito importante para que todo o processo aconteça. Existem momentos de provocação e de escuta, para que cada um faça parte do diálogo e isso, de alguma forma, reverbera em todo o grupo (Mello, Braga e Gabassa, 2012). Mas, também é preciso estender essa escuta, levando em consideração as singularidades, quem prefere contribuir para esse diálogo no particular, e fazer com que esse compartilhamento chegue e se some ao coletivo. Tais características na forma de interagir e se relacionar retratam uma comunicação pautada por intenções e, portanto, por fatores conativos. Em princípio e em outros contextos, eles seriam individuais, mas no caso da escola Pétala, precisam ser coletivos e, assim, alinhados com fatores ambientais. Com isso, percebe-se que a maneira como essa comunicação é construída pode potencializar o alinhamento dessas intenções e inclusive tornar comuns os objetivos dos membros do grupo. Na fase inicial da escola, a comunicação entre os profissionais que se uniram para construí-la acontecia baseada em visões de ensino e objetivos semelhantes. Porém, com a constante chegada de novos membros, ela passou a acontecer de forma a identificar e unir objetivos, algumas vezes, inclusive destoantes, rumo à construção e manutenção do projeto de comunidade de aprendizagem, para que ele tenha um significado social e cultural para os educadores (Kaufman e Glăveanu, 2019; Vygotsky, 1935/1991).

Na percepção dos entrevistados, a comunicação estabelecida dentro da escola Pétala e desta com a comunidade atua como fomentadora da criatividade. Isso se deve ao fato de a

própria experiência gerada pela interação vivida no cotidiano escolar e na comunidade local ser vista como fonte de conhecimentos e possibilidades. Desta forma ela tem um potencial comunicativo. Essas trocas e esses acordos cotidianos alimentam a criatividade e dela se alimentam, sendo esta, constantemente estimulada e renovada através da comunicação (Glăveanu, 2018; Glăveanu & Clapp, 2018), para criar com e para a comunidade. Assim, a comunicação entre os profissionais pode levar ao novo, dotado de valor e caracterizado como criativo (Formiga Sobrinho, 2019; Sonnenburg, 2004). Isso dialoga com a abordagem sociocultural e suas dinâmicas de interação (Glăveanu & Clapp, 2018). Segundo essa abordagem a criatividade emerge no grupo, não sendo mais possível isolar o pensamento de uma pessoa, visto que os processos sociais se sobrepõem e influenciam os pensamentos de vários indivíduos (Keenan & Henriksen, 2017).

Desafios

Além dos vários aspectos identificados como potenciais facilitadores do processo formativo investigado, é necessário olhar para alguns desafios (figura 8) que fazem parte desse contexto. A partir da visão dos entrevistados, foi possível chegar a alguns desafios enfrentados por eles, relacionados ao professor e, também, ao ambiente. Tais aspectos também ganharam destaque ao longo de vários momentos das formações, conforme apresentado nos resultados.

Uma das maiores dificuldades é a constante mudança no quadro de professores, todos os anos. Pois, geralmente, os profissionais que chegam por meio do contrato temporário não se sentem preparados para trabalhar na perspectiva de comunidade de aprendizagem, ou seja, demonstram dificuldades para trabalhar num modelo de educação diferente daquele para o qual foram formados. E, quando começam a se sentir um pouco seguros e engajados nessa

proposta, precisam sair da escola. Isso tem gerado um sentimento de exaustão nas equipes de gestão e pedagógica, pois parece que a realidade não pode ser mudada, mas apenas remediada. Uma das formas de enfrentar a situação é levar isso para o debate coletivo, dentro da própria comunidade escolar. Mas, isso ainda parece pouco, diante do quanto essa realidade afeta o movimento escolar como um todo. Por isso, em alguns momentos, ficou evidente o aligeiramento por preparar esses profissionais para o trabalho em comunidade, sem ter o devido tempo para que eles conheçam realmente a comunidade. Isso também pode estar na origem do receio, por parte de alguns profissionais, em falar sobre a própria prática, mostrar fragilidades que um processo de aprendizagem, ainda em construção, costuma apresentar. Mas, esse processo precisa ser mostrado e interpretado para chegar a níveis de mudança mais complexos, individual e coletivamente.

Tais aspectos comprometem profunda e diretamente os objetivos da formação continuada dentro da realidade escolar pesquisada. Ao mesmo tempo em que é preciso superar obstáculos de ordem institucional, é necessário não perder de vista o lugar do indivíduo e do grupo, dentro desse ambiente que está em constante construção. Assim, isso requer das equipes de gestão e pedagógica o exercício diário de tentar ver o todo sem deixar para trás nenhuma das partes, e vice-versa. Tais movimentos ficaram claros em alguns trechos incluídos nos resultados, os quais podem ser considerados como potencialmente capazes de levar à renovação de significados, não somente por parte dos formadores, mas também dos professores em formação.

Nessa mesma direção, conforme já ressaltado nos resultados, a tarefa de ministrar aulas em um espaço aberto está presente na rotina escolar desde a origem da escola. Mesmo assim, essa prática é bastante desafiadora para todos os profissionais. Pois, diante dessa realidade, é preciso lidar com questões que podem gerar um certo desconforto, tanto para

quem usa os espaços abertos como sala de aula, como também para quem precisa circular por esses ambientes. Porém, o enfrentamento dessa situação, parece ser um dos que mais estimula a geração de ideias e mexe com a comunidade escolar inteira. Com isso, ficou mais evidente a capacidade desses profissionais em, diante de situações difíceis, desenvolver a flexibilidade de pensamento e habilidades para trabalhar em equipe. Talvez isso não fosse possível se o ambiente não proporcionasse a devida abertura para buscar soluções para os problemas enfrentados (Carmeli, Gelbard & Reiter-Palmon, 2013), a partir do que a própria comunidade consegue planejar e colocar em prática.

Além disso, foram identificadas algumas contradições (figura 8) que podem dificultar o processo formativo. Na visão dos profissionais, falta o apoio por parte da Secretaria de Educação, visto que a proposta de ensino da escola Pétala nasceu com o objetivo de desenvolver uma educação diferente. Porém, ela deve seguir os preceitos de uma estrutura de ensino considerada pelos educadores como engessada e presa a currículos determinados. Assim, o fato de se sentirem livres e incentivados a criar dentro do contexto escolar, esbarra em exigências vindas de cima, como, por exemplo, um extenso currículo a ser cumprido. Outros estudos também apontam essas e outras barreiras à criatividade no contexto escolar (Alencar & Fleith, 2008; Austin, 2019; Bereczkia & Kárpátib, 2018; Collard & Looney, 2014; Hocenski, Sedlan-König & Turjak, 2019; Mullet, Willerson, Lamb & Kettler, 2016; Souza & Placco, 2011), como potenciais dificultadores ao estímulo e desenvolvimento da criatividade de alunos e professores.

Possíveis relações entre as duas etapas do estudo

É necessário lembrar que, em vários momentos, alguns deles detalhados nos resultados, ficou clara a preocupação das equipes de gestão e de coordenação em não perder a essência que deu origem ao projeto de comunidade de aprendizagem desenvolvido na escola Péta. Tal desejo pareceu estar frequentemente presente, por meio dos valores e dos dispositivos pedagógicos permeados em muitas das ações formativas, as quais trouxeram à tona alguns contrapontos do processo. Ao mesmo tempo em que vários esforços são investidos para a promoção de um clima de abertura aos profissionais, algumas exigências são feitas, mesmo que sutilmente, com relação à apropriação dos valores e dispositivos da escola. Pois, assim como em outras instituições, há regras que precisam ser internalizadas, e isso demanda um certo tempo, para que, de posse dessas ferramentas, os professores consigam adquirir conhecimentos suficientes e se sintam à vontade para criar estratégias que atendam às especificidades dessa proposta de ensino. Isso, em alguns casos, parece limitar os profissionais envolvidos, ao invés de encorajá-los. Também a criatividade demanda tempo, tempo para amadurecer relações, interações e ideias, um tempo que, nesse caso, devido à constante renovação da equipe, parece ser mais difícil conseguir.

Por outro lado, parece que esse mesmo ambiente, que confere tanta liberdade, notadamente percebida ao longo do processo de formação e também manifestada pelos profissionais entrevistados, para alguns, não estimula o suficiente, a ponto de estes quererem expressar as suas ideias e/ou contribuir para a construção do processo de formação. Parece mesmo que precisa haver uma disposição e um desejo de ajudar a construir e colocar em prática a proposta de comunidade de aprendizagem. Isso requer muito envolvimento e trabalho por parte dos profissionais, e pode representar uma responsabilidade muito grande

para quem está chegando e nem mesmo viveu a fase de sonho, pela qual passaram os profissionais da equipe de gestão e pedagógica. Outrossim, é pertinente lembrar que a referida fase de sonho precisa ser revista constantemente, uma vez que: alguns sonhos podem já ter sido atendidos; outros deixado de ser importantes; e, ainda, outros novos surgirem.

Assim, convém lembrar o questionamento inicial desse estudo: como a formação continuada pode contribuir para a criatividade do professor, de forma individual e coletiva? Consequentemente, convém afirmar a tese da presente pesquisa. De forma geral, de acordo com os resultados obtidos, a partir da análise das duas etapas do estudo, a formação continuada pode contribuir para a criatividade do professor, tendo os temas identificados na fase de observação e também na fase de entrevistas, apontado para ações individuais e coletivas. Nessa direção, é possível afirmar, também, que a formação continuada pode abrir espaço para o estímulo à criatividade individual e coletiva dos professores, da coordenação pedagógica e dos gestores. No caso do contexto de formação investigado, a criatividade é estimulada, principalmente, movida por uma ação que vai do nível individual, para uma construção coletiva e, por conseguinte, do ambiente, que novamente alimentará a ação individual. Assim, o diálogo apareceu como a principal forma de comunicação, potencialmente capaz de impulsionar a ação individual e coletiva. Para tanto, ele precisa ser constantemente estimulado, movido por intenções que se somam e se fortalecem no cotidiano escolar.

Considerações Finais

O presente estudo relacionou áreas que, a priori, representavam, separadamente, uma significativa gama de conhecimentos e possibilidades. A fim de investigar a criatividade do professor, as áreas da criatividade, da formação continuada e da comunicação convergiram e serviram como fontes teóricas e empíricas riquíssimas. Mas, foi preciso fazer muitas escolhas em cada uma delas, e isso levou a caminhos que se entrecruzaram e possibilitaram ver o fenômeno investigado com melhor amplitude. Ainda assim, cabe lembrar que se optou por não retomar alguns aspectos teóricos históricos, exaustivamente explorados em outros estudos sobre a formação continuada de professores.

A fase de construção dos roteiros de entrevista representou um desafio, para o qual se contou com o apoio de juízas, duas pesquisadoras, expoentes e pioneiras no estudo da criatividade no Brasil, reconhecidas internacionalmente por suas contribuições nessa área. Assim, alguns cuidados foram tomados na construção, no desencadeamento e no aprofundamento das questões. Devido à possibilidade de o constructo criatividade, geralmente, causar certa intimidação a quem é perguntado sobre ela, optou-se por contemplar primeiro questões ligadas ao processo de formação de cada profissional, abordando aspectos que remetiam à sua memória sobre processos iniciais, até chegar à atualidade. Também a comunicação apareceu relacionada ao contexto de formação atual, no qual foram abordados aspectos da criatividade, conforme as intenções de pesquisa.

Conforme ressaltado anteriormente, durante o estudo foi feita a opção por explicar o movimento da ação individual à ação de grupo, por meio da abordagem sociocultural da criatividade, visto que ela serviu de base para o estudo em questão. Para tanto, contou-se com

o apoio de mapas que mostraram o processo de formação investigado, com os aspectos individuais e coletivos em interação. Outrossim, não se achou oportuno fazer isso por meio de teorias que se ajustam mais à cultura organizacional da área empresarial, pois isso iria na contramão do tipo de instituição e dos valores do contexto pesquisado.

Com o presente estudo, espera-se contribuir para a ampliação da visão sobre o potencial do contexto de formação continuada, para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Por meio dele foi possível discutir a importância do processo formativo construído de forma intencional, para o estímulo às ações individuais e de grupo, rumo à construção coletiva. Com isso, também se abriu espaço para um olhar mais atento às práticas colaborativas que acontecem dentro desse processo, as quais podem levar ao desenvolvimento da criatividade do professor. Assim, é preciso ressaltar que mesmo que tais práticas não tenham sido planejadas, especificamente, com o objetivo de desenvolver o pensamento criativo dos educadores, a forma como o ambiente foi preparado e as experiências pelas quais os professores passaram no referido contexto, atuaram nesse sentido.

Cabe ressaltar, ainda, que contextos de formação continuada, como o que foi investigado nesse estudo, podem servir de fonte para discussões teóricas e práticas pelas Secretarias de Educação. Além de considerar o desenvolvimento da criatividade do professor, integrado às demais dimensões do formar, eles podem mostrar como acontece esse processo, dentro da construção do cotidiano escolar e para ela, com as suas potencialidades e fragilidades. Com isso, seria possível que algumas medidas para apoiar as formações que acontecem dentro das próprias escolas fossem consideradas, como, por exemplo, a flexibilização dos currículos e dos prazos. E, em alguns casos, eles poderiam ser repensados e reconfigurados, levando em consideração as características das propostas de ensino desenvolvidas. Isso nos leva a pensar sobre a necessidade de disseminação dos resultados

desse estudo para o aprofundamento de novas pesquisas na área da criatividade no contexto escolar, bem como, sobre o compartilhamento dessas experiências com os principais interessados, os professores. Mesmo assim, não se pode deixar de prestar atenção às possíveis limitações e às possibilidades para estudos futuros, identificadas ao longo da pesquisa, pois elas poderão contribuir para o aprimoramento das investigações nessa área.

Limitações do Estudo

Difícilmente um estudo conseguirá abarcar totalmente um fenômeno pesquisado. Isso também aconteceu no presente estudo, devido às limitações do cenário que o Brasil estava vivendo na ocasião da pesquisa e, também, do próprio ambiente investigado. Uma significativa parcela do tempo de realização do estudo foi vivida durante a pandemia do COVID-19. Com isso, houve um atraso no início da coleta de dados, a fim de respeitar o período de retorno total das atividades escolares, pois era muito importante adentrar num contexto com situações de formação construídas no dia a dia, presencialmente. E, também, porque a escola preferiu que as atividades voltassem à normalidade, para que o estudo fosse realizado.

Nessa mesma direção, considerando a escolha metodológica de pesquisa, optou-se por não desenvolver a observação participante na coleta de dados. Isso porque, diferentemente de vários outros estudos realizados em contextos escolares, também na área da criatividade, nessa pesquisa, não se achou oportuno interferir na dinâmica de formação continuada desenvolvida pelos e para os próprios profissionais da escola. Tal procedimento mostraria uma realidade construída para a obtenção de dados, e não um contexto que nasce no cotidiano escolar em constante construção e dele se alimenta para existir. Isso, na visão de alguns pesquisadores, pode representar uma limitação do estudo, uma vez que não se interferiu no

contexto de formação, no que se refere ao estímulo do pensamento criativo dos professores para posterior análise da sua influência. Neste estudo, porém, a proposta é apresentar reflexões que contribuam para a atuação futura dos professores envolvidos, assim como dos que conhecerem os resultados da pesquisa.

Outro fator limitante importante a ser ressaltado é que, como não foi permitida a gravação em áudio de qualquer um dos encontros de formação, sendo utilizado somente o registro no diário de campo, as interações entre os profissionais não puderam ser captadas na íntegra, mas apenas parcialmente. Isso dificultou a obtenção dos dados numa etapa da pesquisa. Como consequência, em determinadas situações de grupo, nas quais as interações aconteceram de forma mais intensa, com muitas falas ocorrendo simultaneamente, não foi possível captar alguns diálogos realizados entre os membros de grupos menores, ao confrontarem ideias antes de as exporem ao grande grupo. O mesmo ocorreu durante os trabalhos em duplas ou trios formados para lidar com situações-problema lançadas pelos formadores. Assim, levando em consideração o espaço amplo no qual os encontros de formação foram realizados, foi necessário fazer várias escolhas durante o processo de observação e, quando possível, mudar de lugar para acompanhar algumas discussões com maior proximidade.

Por fim, também se considerou como fator limitante o fato de a pesquisa ter sido realizada em uma escola que desenvolve uma proposta de ensino baseada na perspectiva de comunidade de aprendizagem. Isso remeteu ao seguinte questionamento: como o presente estudo poderia atrair ou favorecer professores e outros profissionais da educação, que não atuam em comunidades de aprendizagem? Mesmo assim, algumas respostas a esse questionamento podem ser vislumbradas, como, por exemplo, a possibilidade de os resultados da pesquisa

estarem trazendo para o debate científico questões relacionadas a peculiaridades do processo de formação continuada, que também podem estar presentes em outros contextos educativos.

Perspectivas para Estudos Futuros

A fim de ampliar o olhar sobre o potencial do ambiente de formação continuada para o desenvolvimento da criatividade individual e coletiva dos professores, seguem algumas sugestões para estudos futuros:

- Acompanhar por mais tempo o processo de formação continuada, a fim de verificar se as ideias colocadas em prática realmente foram úteis, ampliaram e/ou renovaram significados.
- Investigar em maior profundidade as interações entre os professores, durante a formação continuada, com o apoio de gravações em áudio, a fim de verificar a emergência da criatividade em situações coletivas e observar as ações dos grupos dentro desse contexto.
- Contar com a participação de alunos e pais na pesquisa, com o objetivo de obter também a percepção desses sujeitos para uma visão mais ampla do fenômeno investigado.
- Realizar um estudo que envolva uma terceira etapa de levantamento de dados, no qual os momentos de coordenação por grupos de trabalho possam ser observados de modo a permitir uma análise mais profunda das interações entre os profissionais envolvidos.
- Desenvolver uma oficina de criação reunindo profissionais das equipes gestora, pedagógica e docente, mediada pelo(a) pesquisador(a) a partir de situações-problema propostas com base na realidade escolar e apontadas pelos próprios profissionais.

- Fazer um estudo comparando modelos de formação continuada com características e dinâmicas diferentes, com relação ao espaço e às oportunidades oferecidos aos professores, no sentido de proporcionar o desenvolvimento da criatividade desses profissionais.
- Investigar como o estímulo ou a falta de estímulo à criatividade do professor em contextos de formação continuada reverbera em sua atuação em sala de aula e em outras atividades de ensino.

Referências

- Abrúcio, F. (2016). *Formação de professores no Brasil: Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo, SP: Moderna.
- Alencar, E. M. L. S. (1998). Promovendo um ambiente favorável à criatividade nas organizações. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 38(2), 18-25. doi: 10.1590/S0034-75901998000200003
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 59-65. doi:10.1590/S0102-37722008000100007
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2009). *Criatividade: Múltiplas perspectivas* (3ª ed.). Brasília, DF: Editora UnB.
- Alencar, E. M. L. S., Braga, N. P., & Marinho, C. D. (2016). *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., Boruchovitch, E., & Borges, C. N. (2015). Criatividade no ensino fundamental: Fatores inibidores e facilitadores segundo gestores educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 105-114. doi:10.1590/0102-37722015011849105114
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., Borges, C. N., & Boruchovitch, E. (2018). Criatividade em sala de Aula: Fatores inibidores e facilitadores segundo coordenadores pedagógicos. *Psico-USF*, 23(3), 555-566. doi:10.1590/1413-82712018230313
- Almeida, L. R. (2009). A dimensão relacional no processo de formação docente: Uma abordagem possível. In E. B. G. Bruno, L. R. Almeida, & L. H. da S. Christov (Eds.), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 77-87). São Paulo, SP: Edições Loyola.

- Almeida, L. R. (2015). Formação centrada na escola: Das intenções às ações. In L. R. Almeida, & V. M. N. S. Placco (Eds.), *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola* (pp. 9-24). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Almeida, L. R., & Placco, V. M. N. S. (2014). Formação continuada de professores no contexto de trabalho: Do prescrito ao executado. *Revista @mbienteeducação*, 7(3), 485-493. Recuperado de <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/497>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76, 77-87. Recuperado de <https://hbr.org/1998/09/how-to-kill-creativity>
- Amabile, T. M. (2014). Big C, Little C, Howard, and Me: Approaches to understanding creativity. In H. Gardner, M. L. Kornhaber, & E. Winner (Eds.), *Mind, work, and life: A festschrift on the occasion of Howard Gardner's 70th birthday* (pp. 5-25). Cambridge, MA: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Amabile, T., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. doi:10.1016/j.riob.2016.10.001
- Amtu, O., Siahaya, A., & Taliak, J. (2019). Improve teacher creativity through leadership and principals management. *Academy of Educational Leadership Journal*, 23(1), 1-17. Recuperado de <https://www.proquest.com/scholarly-journals/improve-teacher-creativity-through-leadership/docview/2238970384/se-2?accountid=26646>
- Ashton, K (2016). *A história secreta da criatividade*. (A. Calado, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Sextante.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2016). *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. São Carlos, SP: EdUFSCar.

- Austin, S. D. (2019). *Nurturing creativity: Second grade teachers' perspectives and practices* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. 27541842) Recuperado de <https://www.proquest.com/dissertations-theses/nurturing-creativity-second-grade-teachers/docview/2363067331/se-2?accountid=26646>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Barrozo, S., Bassetto, C. F., Silva, C. S., Filletti, E. R., Capelato, E., Capela, J. M. V., & Capela, M. V. (2021). Formação continuada em um espaço museal: a matemática em foco. *Rev. Ciênc. Ext.* 17, 296-311. doi.org/10.23901/1679-4605.2021v17p296-311
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 449-463). New York, NY: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. (2017). Creativity in teaching. In J. C. Kaufman, V. P. Glăveanu, & J. Baer (Eds.), *The cambridge handbook of creativity across domains* (pp. 549-564). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. (2020). Uncertainty: A gateway to the possible. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The palgrave encyclopedia of the possible*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56. doi:10.1016/j.edurev.2017.10.003
- Berg, J., Vestena, C. L. B., & Costa-Lobo, C. (2020). Creativity in brazilian education: Review of a decade of literature. *Creative Education*, 11, 420-433. doi:10.4236/ce.2020.113030
- Braga, J. L. (2012). Interação como contexto da comunicação. *MATRIZES*, 6(1-2), 25-42. doi:10.11606/issn.1982-8160.v6i1-2p25-42

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Cardoso, C. A. S. (2017). *Princípios da aprendizagem dialógica*. Recuperado de <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/494/34be0781b7becc32d2d1f876b76ed9a5.pdf>
- Carmeli, A., Gelbard, R., & Reiter-Palmon, R. (2013). Leadership, creative problem-solving capacity, and creative performance: The importance of knowledge sharing. *Human Resource Management*, 52(1), 95-122. doi:10.1002/hrm.21514
- Campolina, L. O., & Mitjans Martínez, A. (2013). Fatores favoráveis à inovação: Um estudo de caso em uma organização escolar. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 13(3), 325-338. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572013000300009
- Cericato, I. L. (2016). A profissão docente em análise no Brasil: Uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(246), 273-289. doi:10.1590/S2176-6681/373714647
- Codreanu, A. (2016). A vuca action framework for a vuca environment, leadership challenges and solutions. *Journal of Defense Resources Management*. 7(2), 31-38. Recuperado de <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=472933>
- Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*. 49(3), 348-364. doi:10.1111/ejed.12090
- Cortella, M. S. (2021, 9 de Agosto). *Grande encontro da educação: Habilidades para um mundo incerto*. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mXujGB2b45Q>
- Costall, A. (2015). Canonical affordances and creative agency. In Glăveanu, V. P., Gillespie, A., Valsiner, J. (Eds.), *Rethinking creativity: Contributions from social and cultural psychology* (pp. 45–57). New York, NY: Routledge.

- Clarke, V. (2017, 9 de Dezembro). *Thematic analysis: What is it, when is it useful, & what does “best practice” look like?* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVydc&feature=youtu.be>
- Crecci, V. M., & Fiorentini, D. (2018). Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *Educação em Revista*, 34. doi:10.1590/0102-4698172761
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The Systems Model of Creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. New York, NY: Springer.
- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação E Pesquisa*, 39(3), 609–626. doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014
- Dalmon, D. L., Siqueira, C., & Braga, F. M. (2018). *Políticas educacionais no Brasil: O que podemos aprender com casos reais de implementação?* São Paulo, SP: Edições SM.
- Demo, P. (2020, 22 de Abril). *EAD ou aprendizagem na proximidade?* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=If2QN33EAUw>
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. doi:10.1590/S0103-863X2007000100003
- Dias, M. A. R. (2012). Inovações na educação superior: Tendências mundiais. In P. Speller, F. Robl, & S. M. Meneghel (Eds.), *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020* (pp. 48-77). Brasília, DF: UNESCO, CNE, MEC. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>

Distrito Federal (2018). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Brasília. Recuperado de https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf

Distrito Federal (2018). Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes de Formação Continuada*. Brasília. Recuperado de https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf

Dourado, L. F., Oliveira, J. F., & Santos, C. A. (2007). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: INEP. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3>

Duarte, M. B. B. (2003). A escola como organização. In F. E. Silveira (Ed.), *Organizações e sociedade: Identidade, poder, saber e comunicação na contemporaneidade* (pp. 85-96) Porto Alegre, RS: EdiPUCRS.

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M & Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Ferreira, D. M. S. (2020). *Escolas em transição comunidades de aprendizagem no DF: concepções e práticas inovadoras?*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Fonseca, M. G., & Gontijo, C. H. (2020). Pensamento crítico e criativo em matemática em diretrizes curriculares nacionais. *Ensino Em Re-Vista*, 27(3), 956–978. doi.org/10.14393/ER-v27n3a2020-8

Formiga Sobrinho, A. B. (2019). Creative culture analysis: A way to understand how an environment is (or isn't) favorable to creative ideas. In I. Lebuda & V. P. Glăveanu.

- (Eds.), *The palgrave handbook of social creativity research* (pp. 373-389). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Fleith, D. S. (2007). A promoção da criatividade no contexto escolar. In A. M. R. Virgolim (Ed.), *Talento criativo: Expressão em múltiplos contextos* (pp. 143-157). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.
- Fleith, D. S. (2011). Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: Teoria, pesquisa e prática. In S. M. Wechsler & V. L. T. Souza (Eds.), *Criatividade e aprendizagem: Caminhos e descobertas em perspectiva internacional* (pp. 33-52). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Fleith, D. S, Vilarinho-Rezende, D., & Alencar, E. M. L. S. (2020). O modelo componencial de criatividade de Teresa Amabile. In M. S. Neves-Pereira & D. S. Fleith (Eds.), *Teorias da criatividade* (pp. 47-69). Campinas, SP: Alínea.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. (P. A. Guareschi, Trad.) (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (2009). *Professores: Aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. Brasília, DF: UNESCO.
- Gillespie A (2012) Position exchange: The social development of agency. *New Ideas in Psychology*, 30(1), 32-46. doi:10.1016/j.newideapsych.2010.03.004

- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28 (1), 79-93. doi:10.1016/j.newideapsych.2009.07.007
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Cham: Springer.
- Glăveanu, V. P. (2018). Creativity in and for Society. *Creativity. Theories - Research - Applications*, 5(2), 155-158. doi:10.1515/ctra-2018-0012
- Glăveanu, V. P. (2020). New mobilities and Psychology: Why are we still not on the move? *Europe's Journal of Psychology*, 16(2), 186-192. doi:10.5964/ejop.v16i2.3117
- Glăveanu, V. P., & Clapp, E. (2018). Distributed and participatory creativity as a form of cultural empowerment: The role of alterity, difference and collaboration. In A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Eds.), *Alterity, values and socialization: Human development within educational contexts* (pp. 51-63). Cham: Springer.
- Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2019). Creativity: A historical perspective. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The cambridge handbook of creativity* (pp. 9-26). New York, NY: Cambridge University Press.
- Glăveanu, V. P., & Neves-Pereira, M. S. (2020). Psicologia Cultural da Criatividade. In M. S. Neves-Pereira & D. S. Fleith (Eds.), *Teorias da criatividade* (pp. 141-168). Campinas, SP: Alínea.
- Gouveia, B., & Placco, V. M. N. S. (2015). A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In L. R. Almeida, & V. M. N. S. Placco (Eds.), *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola* (pp. 69-80). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Gontijo, C. H., & Fonseca, M. G. (2020). O lugar do pensamento crítico e criativo na formação de professores que ensinam matemática. *RBECEM*, 3(3), 732-747, doi:10.5335/rbecm.v3i3.11834

- Guilford, J. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454. doi:10.1037/h0063487
- Hennessey, B. A., & Amabile. T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100416
- Illies, M. Y., & Reiter-Palmon, R. (2018). The effect of value similarity on mentoring relationships and outcomes. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 16(1), 20-34. doi:10.24384/000468
- INCLUD-ED (2011). *Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação*. Recuperado de <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>
- Isaksen, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (2011). *Creative approaches to problem solving: A framework for innovation and change*. Los Angeles: Sage.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12. doi:10.1037/a0013688
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2022). Where is the when of creativity?: Specifying the temporal dimension of the Four Cs of Creativity. *Review of General Psychology*, 27(2), 194–205. doi:10.1177/10892680221142803
- Keenan, S. F., & Henriksen, D. (2017). Organizational contexts and team creativity: An interview with Dr. Roni Reiter-Palmon on innovation within organizations. *TechTrends*, 61, 316-321. doi:10.1007/s11528-017-0198-9
- Helfand, M., Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2017). The four c model of creativity: Culture and context. In V. P. Glăveanu (Ed.), *Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 15-360). New York: Palgrave.
- Hocenski, M., Sedlan-König, L., & Turjak, S. (2019). Entrepreneurial education - exploring teachers' creativity in 11 countries. *Ekonomski Vjesnik*, 32(1), 23-35. Recuperado de

<http://www.efos.unios.hr/ekonomski-vjesnik/wp-content/uploads/sites/105/2019/06/EKONOMSKI-VJESNIK-1-2019-web.pdf>

Lapeniene, D., & Dumciene, A. (2014). Teachers' creativity: Different approaches and similar results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 279-284. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.208

Libâneo, J. C. (2009). As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. *Presente! Revista de Educação*, 39-45. Recuperado de <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>

Libâneo, J. (2015). Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, 40(2), 629-650. doi:10.1590/2175-623646132

Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. (M. C. M. Moraes, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.

Marcondes Filho, C. (2010). *O princípio da razão durante: o conceito de comunicação e a epistemologia metapórica*. São Paulo, SP: Paulus.

Marcondes Filho, C. (2016). *Teorias da comunicação, hoje*. São Paulo, SP: Paulus.

Martín-Barbero, J. (2014). *A comunicação na educação*. São Paulo, SP: Contexto.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Mello, R. R., Braga, F. M., & Gabassa, V. (2012). *Comunidades de aprendizagem: Outra escola é possível*. São Carlos, SP: EdUFSCar.

Miel, A. (1972). *Criatividade no ensino*. (A. Arruda, Trad.). São Paulo, SP: Ibrasa.

Ministério da Educação. (2015). *Educação básica: MEC faz chamada pública para identificar experiências pedagógicas criativas e inovadoras*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/30521>

- Ministério da Educação. (2015). *Plano Nacional de Educação 2014–2024*. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/493812
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>
- Mitjans Martínez, A. (1999). La escuela como organización: Sus posibilidades creativas e innovadoras. *Linhas Críticas*, 4(7-8), 45-56. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2673>
- Mitjans Martínez, A. (2002). A criatividade na escola: Três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8(15), 189-206. doi:10.26512/lc.v8i15.3057
- Mitjans Martínez, A. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: Uma relação necessária? In M. C. Tacca (Ed.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69-94). Campinas, SP: Alínea.
- Mitjans Martínez, A. (2009). Vygotsky e a criatividade: Novas leituras, novos desdobramentos. In Z. G. Giglio, S. M. Wechsler & D. Bragotto (Eds.), *Da criatividade à inovação* (pp. 11-38). Campinas, SP: Papyrus.
- Moran, S. (2010). The roles of creativity in society. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 74–90). New York, NY: Cambridge University Press.
- Morais, M. J. da S., & Pinho, M. J. de. (2016). Formação continuada de professores do ensino fundamental: um desafio criativo na contemporaneidade. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (16). doi:10.17561/reid.v0i16.2908

- Morikawa, E. (2021a, 2 de Agosto). *Roda de conversa sobre comunidades de aprendizagem, garantindo o direito de aprender de todas as crianças.*. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-az9HHxmWME>
- Morikawa, E. (2021b, 12 de Agosto). *Grande encontro da educação: Habilidades para um mundo incerto.* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qLHGAIYpZo&t=3058s>
- Neves-Pereira, M. S., & Alencar, E. M. L. S. (2018). A educação no século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. *Revista Psicologia e Educação On-Line*, 1(1), 1-10. Recuperado de <http://psicologiaeeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArtigosOnLine/2018N1/V1N1online/1.%20V1N1online2018.pdf>
- Neves-Pereira, M. S., & Fleith, D. S. (2020). O modelo sistêmico da criatividade de Mihaly Csikszentmihalyi. In M. S. Neves-Pereira & D. S. Fleith (Eds.), *Teorias da criatividade* (pp. 87-108). Campinas, SP: Alínea.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão professor: Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3(7), 435-456. Recuperado de http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5229/1/AP-1989_123_435.pdf
- Nóvoa, A. (2003). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi:10.1590/198053144843
- Nóvoa, A. (2020). A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação. *Revista Com Censo*, 7(3), 8-12. Recuperado de <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>
- OECD (2021). *Education in Brazil: An international perspective*. doi:10.1787/60a667f7-en

- OECD (2024). PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. *PISA*, OECD Publishing, Paris. doi.org/10.1787/765ee8c2-en
- Oliveira, E. B. P., & Alencar, E. M. L. S. (2012). Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 541-552. doi:10.1590/S0103-166X2012000400009
- Oliveira, F. N. S. (2018). Comunicação das organizações: Um olhar sobre a importância da comunicação interna. *Media & Jornalismo*, 18(33), 61-74. doi:10.14195/2183-5462_33_4
- Oliveira, M. K. (2011). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo, SP: Scipione.
- Pacheco, J. (2019). As escolas invisíveis. In C. Lam, H. Leite & G. Dorea (Eds.), *Diálogos educacionais: Uma carta de princípios da rede nacional dos românticos conspiradores*. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha.
- Pinho, M. J., Morais, M. J. S., & Santos, J. S. (2015). Índícios de inovação e criatividade no processo de formação continuada. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 20(2), 129-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5172148>
- Placco, V. M. N. S. (2014, 1 a 14 de novembro). A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. *Anais do XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Fortaleza, CE: UECE.
- Placco, V. M. N. S., & Silva, S. H. S. (2009). A formação do professor: Reflexões, desafios, perspectivas. In E. B. G. Bruno, L. R. Almeida & L. H. da S. Christov (Eds.), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 25-32). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Placco, V. M. N. S., & Souza, V. L. T. (2006). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo, SP: Edições Loyola.

- Placco, V. M. N. S., Souza, V. L. T. D., & Almeida, L. R. D.. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos De Pesquisa*, 42(147), 754–771. doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006
- Predebon, J. (2010). *Criatividade: Abrindo o lado inovador da mente*. São Paulo, SP: Atlas.
- Reiter-Palmon, R., & Murugavel, V. (2018). The effect of problem construction on team process and creativity. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.02098
- Runco, M. A. (2007). *Creativity, theories and themes: Research, development, and practice*. San Diego: Elsevier.
- Runco, M. A. (2015). A commentary on the social perspective on creativity. *Creativity Theories – Research – Applications*, 2(1), 21-31. doi:10.1515/ctra-2015-0003
- Runco, M. A. (2023). Updating the Standard Definition of Creativity to Account for the Artificial Creativity of AI. *Creativity Research Journal*, doi:10.1080/10400419.2023.2257977
- Santana, M. L. de., & Gonçalves, H. J. L.. (2020). Conversas de corredores: Uma pesquisa narrativa sobre coordenação pedagógica e formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais. *Bolema: Boletim De Educação Matemática*, 34(67), 740–763. doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a19
- Santos, F. A. (2013). Políticas educacionais para o século XXI: Estratégias para a formação de consenso ativo. *Revista Inter Ação*, 38(3), 613-631. doi:10.5216/ia.v38i3.20824
- Sarkar, A. (2016). We live in a VUCA world: The importance of responsible leadership. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 30(3), 9-12. doi:10.1108/DLO-07-2015-0062
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.* 14(40), 143-155. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>

- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Silva, C. C., & Borges, F. T. (2018). Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245–267. doi:10.26512/lc.v23i51.8221
- Silva, T. F., & Nakano, T. C. (2012). Criatividade no contexto educacional: Análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 743-759. doi:10.1590/S1517-97022012005000013
- Simonton, D. K. (1999). Creativity from a historiometric perspective. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 116-133). New York, NY: Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (2019). The sociocultural context of exceptional creativity: Historiometric methods. In I. Lebeda & V. P. Glăveanu (Eds.), *Palgrave handbook of social creativity research* (pp. 13-25). London: Palgrave Macmillan.
- Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: Conhecendo a análise temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71 (2), 51-67. doi:10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67
- Souza, T. Y., Branco, A. U. M., & Oliveira, M. C. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376. Recuperado de [http //www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922008000200004&script=sci_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922008000200004&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Souza, V. L. T., & Placco, V. M. N. S. (2011). Arte e formação de professores: Aportes ao desenvolvimento de práticas criativas nas escolas. In S. M. Wechsler & V. L. Souza. (Eds.), *Criatividade e aprendizagem: Caminhos e descobertas em perspectiva internacional* (pp. 125-148). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Sonnenburg, S. (2004). Creativity in communication: A theoretical framework for collaborative product creation. *Creativity and Innovation Management*, 13(4), 254-262. doi:10.1111/j.0963-1690.2004.00314.x

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1-31. doi:10.1159/000277029
- The Boston Consulting Group (BCG) & Instituto Ayrton Senna (IAS) (2014). *Formação continuada de professores no Brasil: Acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores*. Recuperado de https://image-src.bcg.com/Images/BCG%20e%20IAS_Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20de%20Professores%20no%20Brasil_Jul2014_tcm15-75722.pdf
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York, NY: Bantam Books.
- Torres, R. M. (2003). A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC*. Recuperado de <https://www.cenpec.org.br/acervo/muitos-lugares-para-aprender>
- Treffinger, D. J., Schoonover, P. F., & Selby, E. C. (2013). *Educating for creativity and innovation: A comprehensive guide for research-based practice*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. (A. C. S. Bastos, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Vianna, H. M. (2007). *Pesquisa em educação: A observação*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Vieira, C. N. M., & Maia, M. V. C. M. (2018). Criatividade e educação: Possibilidades de um campo de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 25(4), 129-146. Recuperado de <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10445>. doi:10.18764/2178-2229.v25n4p129-146
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (J. Cipolla Neto. Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1935)

- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes, Trad.). São Paulo, SP: Ática. (Obra original publicada em 1930)
- Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2011). Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. In S. M. Wechsler & V. L. T. Souza (Eds.), *Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional* (pp. 11-31). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Recuperado de <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/digest>
- Zanella, A. V. (2020). *Psicologia histórico-cultural em foco: Aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos*. Florianópolis, SC: Edições do Bosque/UFSC.
- Zanella, A. V., & Titon, A. P. (2005). Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). *Psicologia em Estudo*, 10(2), 305-316. doi:10.1590/S1413-73722005000200018

Anexo 1

Convite para Participar da Pesquisa

Prezado(a),

Sou Edileusa Borges Porto Oliveira, aluna de doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Estou desenvolvendo um estudo com o objetivo de investigar a percepção de profissionais da equipe gestora/pedagógica e de professores sobre a criatividade no contexto de formação continuada. Para o referido estudo, espera-se contar com a participação de dois profissionais da equipe gestora, três profissionais da equipe pedagógica e cinco professores, destes um de cada ano do ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Participarão da pesquisa os(as) profissionais que primeiro aceitarem o convite.

Nesse sentido, convido-o(a) a participar deste estudo que envolve duas etapas. A primeira é constituída de uma entrevista semiestruturada com duração média de, aproximadamente, 60 minutos. A segunda etapa será uma observação participante durante encontros de formação continuada.

Esclareço que a sua participação é voluntária. Além disso, você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, assim como terá total liberdade de não responder qualquer pergunta que julgar inoportuna. A sua identificação, bem como quaisquer dados obtidos, será mantida em sigilo. Você assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em caso de dúvida, poderá me contatar pelos telefones _____, ainda, pelo e-mail _____.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Edileusa Borges Porto Oliveira
(Pesquisadora Responsável)

Anexo 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Criatividade no ensino fundamental: formação continuada com ênfase no professor”, de responsabilidade de Edileusa Borges Porto Oliveira, estudante de doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O OBJETIVO GERAL desta pesquisa é: investigar a percepção de profissionais da equipe gestora/pedagógica e de professores sobre a criatividade do professor no contexto de formação continuada, bem como, o potencial de emergência da criatividade durante a comunicação entre esses profissionais. Os OBJETIVOS ESPECÍFICOS são: a) Investigar a percepção dos professores sobre o estímulo à sua criatividade no contexto de formação continuada; b) Investigar a percepção dos profissionais da equipe gestora/pedagógica sobre o estímulo que eles, eventualmente, promovam à criatividade dos professores, no contexto de formação continuada; c) Analisar o potencial de emergência da criatividade docente durante situações de comunicação entre gestores e professores.

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes da pesquisa, durante a realização da mesma e após sua finalização. Eu lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a, bem como, se assegura que não serão, em hipótese alguma, compartilhados com a equipe gestora/pedagógica os dados coletados com os professores, e vice-versa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e gravações, ficarão exclusivamente sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa e não serão divulgados em nenhuma hipótese e sob quaisquer circunstâncias. Contudo, cabe informar que a mitigação de eventuais desconfortos pode se dar com o apoio dos colegas e de gestores da própria escola, pois todos estarão cientes da proposta da pesquisa e, sobretudo, do fato de esta visar contribuir para melhorar o ambiente ao fazer cada um se

sentir melhor a partir de desenvolvimento, por exemplo, de autoconfiança e de confiança nos colegas. O estudo empírico envolve atividades nesse sentido e o resultado das mesmas poderá ser aproveitado nas rotinas de trabalho e em projetos subsequentes, o que também deve contribuir para uma partilha positiva com membros de diferentes níveis hierárquicos, pois o impacto esperado para etapas posteriores deverá ser sobre a equipe e a escola como um todo.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada, observação e diário de campo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco, visto que o nome da escola e os nomes dos participantes da pesquisa serão preservados, utilizando-se pseudônimos para identificá-los. Além disso, prevendo que alguma das etapas da coleta de dados poderá acontecer em ambiente virtual, serão tomados os devidos cuidados: será usada a plataforma institucional da escola onde será realizada a pesquisa; as gravações das entrevistas e dos encontros de formação ficarão apenas com a pesquisadora responsável; e nenhuma imagem e nenhum áudio será exposto ou compartilhado, nem mesmo com os profissionais da escola.

Espera-se que os participantes do estudo possam conhecer melhor os aspectos que influenciam no desenvolvimento da criatividade no contexto escolar, sobretudo, na prática de formação continuada. Espera-se também que o estudo possa contribuir na teorização sobre o papel da comunicação e o potencial de emergência da criatividade docente no contexto escolar, e na ampliação do conhecimento acerca do estímulo/expressão da criatividade docente. Desta forma, poderá contribuir para que as áreas de Psicologia e Educação tenham acesso a resultados de uma pesquisa original.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones _____ ou pelo e-mail _____. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da tese que será produzida ao final do estudo, a qual estará disponível no repositório institucional da UnB, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ___ de _____ de _____

Anexo 3

Roteiro de entrevista semiestruturada - Equipe Docente

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Tempo de docência:

Tempo de serviço na escola atual:

Cargo/função que desempenha atualmente:

1 – Por gentileza, eu gostaria de começar ouvindo de você sobre a sua formação docente (qual a sua área de formação, onde ela aconteceu, em que momento...).

2 - Você se lembra de alguma atividade ou processo de formação de professores que tenha lhe marcado? (Caso a resposta seja positiva, explorar os motivos pelos quais essa formação foi relevante e pedir que o(a) entrevistado(a) fale sobre ela. Caso a resposta seja negativa, explorar o porquê).

3 - Nesse período, você se via como alguém que tinha ideias para apresentar?

4 - Nessa fase de formação, a qual você se referiu, havia espaço (oportunidade) para a expressão de ideias? Caso houvesse, como suas ideias costumavam ser recebidas (pelos colegas e também pelos responsáveis que conduziram a formação)?

5 - Os colegas contribuíam para o aprimoramento das suas ideias? Como isso acontecia?

6 - Durante a formação continuada desenvolvida pela escola atualmente, você e seus colegas têm oportunidade de trocar ideias?

7 - Durante a formação continuada atual, os professores podem aprimorar as ideias uns dos outros?

8 - Os professores constroem em conjunto, buscam soluções para transformar a realidade da escola?

9 - Como esse processo colaborativo costuma acontecer?

10 - Dentro do processo de formação continuada atual, surgem novas ideias por parte dos participantes? Em que momento? Perante quais situações?

11 - Caso surjam novas ideias, como você percebe o estímulo a elas e possíveis mudanças na prática docente?

12 - De onde parte o incentivo à implementação dessas ideias (dos colegas, da coordenação, da gestão ou outros)?

13 - Como esse incentivo costuma acontecer: em forma de projetos, em forma de cursos ou de outras maneiras?

14 - Como você percebe a comunicação entre os profissionais da escola?

15 - Atualmente, quais são os principais canais de comunicação utilizados pelos profissionais da escola?

16 - Como os comunicados, perguntas e respostas costumam chegar? Do que geralmente tratam?

17 - O que é ser criativo para você?

18 - Você pode relatar algum episódio em que se sentiu criativo? Você pode explicitar em que momento esse episódio aconteceu (durante a formação coletiva, encontros de quarta ou em outro momento de formação continuada)?

19 - Você considera que a comunicação entre os profissionais da escola pode influenciar na criatividade dos professores?

20 - Por que considera isso? Em que sentido?

21 - Você tem algo mais que gostaria de relatar?

Anexo 4

Roteiro de entrevista semiestruturada - Equipe Pedagógica

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Tempo de docência:

Tempo de serviço na escola atual:

Cargo/função que desempenha atualmente:

1 – Por gentileza, eu gostaria de começar ouvindo de você sobre a sua formação docente (qual a sua área de formação, onde ela aconteceu, em que momento...).

2 - Você se lembra de alguma atividade ou processo de formação de professores que tenha lhe marcado? (Caso a resposta seja positiva, explorar os motivos pelos quais essa formação foi relevante e pedir que o(a) entrevistado(a) fale sobre ela. Caso a resposta seja negativa, explorar o porquê).

3 - Nesse período, você se via como alguém que tinha ideias para apresentar?

4 - Nessa fase de formação, a qual você se referiu, havia espaço (oportunidade) para a expressão de ideias? Caso houvesse, como suas ideias costumavam ser recebidas (pelos colegas e também pelos responsáveis que conduziram a formação)?

5 - Os colegas contribuíam para o aprimoramento das suas ideias? Como isso acontecia?

6 - Durante a formação continuada desenvolvida pela escola atualmente, você consegue observar se os professores têm oportunidade de trocar ideias?

7 - Durante a formação continuada atual, os professores podem aprimorar as ideias uns dos outros?

8 - Os professores constroem em conjunto, buscam soluções para transformar a realidade da escola?

9 - Como esse processo colaborativo costuma acontecer?

10 - Dentro do processo de formação continuada atual, surgem novas ideias por parte dos participantes? Em que momento? Perante quais situações?

11 - Caso surjam novas ideias, como você percebe o estímulo a elas e possíveis mudanças na prática docente?

12 - De onde parte o incentivo à implementação dessas ideias (dos colegas, da coordenação, da gestão ou outros)?

13 - Como esse incentivo costuma acontecer: em forma de projetos, em forma de cursos ou de outras maneiras?

14 - Como você percebe a comunicação entre os profissionais da escola?

15 - Atualmente, quais são os principais canais de comunicação utilizados pelos profissionais da escola?

16 - Como os comunicados, perguntas e respostas costumam chegar? Do que geralmente tratam?

17 - O que é ser criativo para você?

18 - Você pode relatar algum episódio em que algum professor se sentiu criativo? Você pode explicitar em que momento esse episódio aconteceu (durante a formação coletiva, encontros de quarta ou em outro momento de formação continuada)?

19 - Você considera que a comunicação entre os profissionais da escola pode influenciar na criatividade dos professores?

20 - Por que considera isso? Em que sentido?

21 - Você tem algo mais que gostaria de relatar?

Anexo 5

Roteiro de entrevista semiestruturada - Equipe Gestora

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Tempo de docência:

Tempo de serviço na escola atual:

Cargo/função que desempenha atualmente:

1 – Por gentileza, eu gostaria de começar ouvindo de você sobre a sua formação docente (qual a sua área de formação, onde ela aconteceu, em que momento...).

2 - Você se lembra de alguma atividade ou processo de formação de professores que tenha lhe marcado? (Caso a resposta seja positiva, explorar os motivos pelos quais essa formação foi relevante e pedir que o(a) entrevistado(a) fale sobre ela. Caso a resposta seja negativa, explorar o porquê).

3 - Nesse período, você se via como alguém que tinha ideias para apresentar?

4 - Nessa fase de formação, a qual você se referiu, havia espaço (oportunidade) para a expressão de ideias? Caso houvesse, como suas ideias costumavam ser recebidas (pelos colegas e também pelos responsáveis que conduziram a formação)?

5 - Os colegas contribuíam para o aprimoramento das suas ideias? Como isso acontecia?

6 - Durante a formação continuada desenvolvida pela escola atualmente, você percebe se os professores têm oportunidade de trocar ideias?

7 - Durante a formação continuada atual, os professores podem aprimorar as ideias uns dos outros?

8 - Os professores constroem em conjunto, buscam soluções para transformar a realidade da escola?

9 - Como esse processo colaborativo costuma acontecer?

10 - Dentro do processo de formação continuada atual, surgem novas ideias por parte dos participantes? Em que momento? Perante quais situações?

11 - Caso surjam novas ideias, como você percebe o estímulo a elas e possíveis mudanças na prática docente?

12 - De onde parte o incentivo à implementação dessas ideias (dos colegas, da coordenação, da gestão ou outros)?

13 - Como esse incentivo costuma acontecer: em forma de projetos, em forma de cursos ou de outras maneiras?

14 - Como você percebe a comunicação entre os profissionais da escola?

15 - Atualmente, quais são os principais canais de comunicação utilizados pelos profissionais da escola?

16 - Como os comunicados, perguntas e respostas costumam chegar? Do que geralmente tratam?

17 - O que é ser criativo para você?

18 - Você pode relatar algum episódio em que algum professor se sentiu criativo? Você pode explicitar em que momento esse episódio aconteceu (durante a formação coletiva, encontros de quarta ou em outro momento de formação continuada)?

19 - Você considera que a comunicação entre os profissionais da escola pode influenciar na criatividade dos professores?

20 - Por que considera isso? Em que sentido?

21 - Você tem algo mais que gostaria de relatar?