



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ANTONIO CAVALCANTE FILHO**

**A IMAGINAÇÃO CRIATIVA E OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS DOCENTES DA**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2018**

ANTONIO CAVALCANTE FILHO

A IMAGINAÇÃO CRIATIVA E OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS DOCENTES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Ignez Belém Lima.

FORTALEZA - CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Cavalcante Filho, Antonio.

A imaginação criativa e os processos formativos dos docentes de educação infantil [recurso eletrônico] / Antonio Cavalcante Filho. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 188 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

- Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Ignez Belém Lima.

1. Educação infantil. 2. Imaginação criativa. 3. Formação de professores. I. Título.

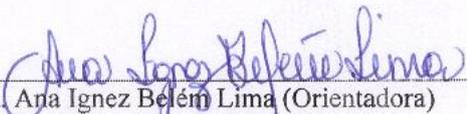
ANTONIO CAVALCANTE FILHO

A IMAGINAÇÃO CRIATIVA E OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS DOCENTES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

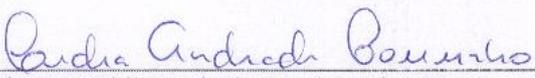
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

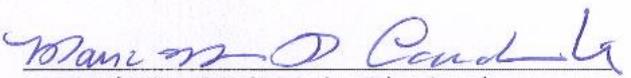
Aprovada em: 28 de fevereiro de 2018.

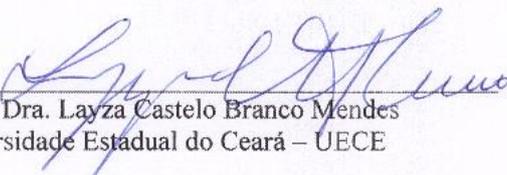
BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Ignez Belém Lima (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Lidia Andrade Lourinho dos Santos  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Layza Castelo Branco Mendes  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico esta pesquisa a todos os trabalhadores e trabalhadoras do sistema público municipal de ensino da cidade de Fortaleza, que sob condições de trabalho insatisfatórias e grande desvalorização social da sua profissão conseguem obter resultados de desempenho educacional importantes no cenário nacional.

Aos meus filhos, guias e incentivadores permanentes desse meu caminhar acadêmico e existencial. E a minha mãe (*in memoriam*) presença, ainda hoje, sentida na minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará e a todos os seus docentes por ter me possibilitado a continuação de reflexões sobre o processo educativo e a formação de professores da educação infantil.

Agradeço, especialmente, a minha orientadora professora Dra. Ana Ignez Belém Lima pelas orientações seguras e constantes incentivos.

Às professoras Dra. Lidia Andrade Laurino, Dra. Layza Castelo Branco Mendes, Dra. Maria Marina Dias Cavalcante pela disponibilidade em participarem da banca de defesa e contribuírem para a qualificação desta pesquisa.

À professora Dra. Michelle Stiner dos Santos, que participou da banca de qualificação, pelas contribuições no sentido de tornar esta pesquisa um trabalho mais consistente e melhor fundamentado.

À professora Dra. Ana Maria Iório Dias duplamente, pela participação fundamental na banca de qualificação e pela disponibilidade em participar da banca de defesa,

Aos meus colegas da turma de doutorado pela convivência alegre e aprendizado constante.

Às companheiras, Jonelma e Rosangela da secretaria do PPGGE, pela atenção e sempre prestimosa colaboração.

A todos os meus familiares e pessoas com as quais partilhei convivências que contribuíram, direta ou indiretamente de forma decisiva, para sedimentar essa caminhada.

Ao meu pai, Antônio Leite Cavalcante (*in memoriam*), pelas lições dadas e sem o qual nunca teria alcançado esse nível existencial.

À minha companheira professora Dra. Viviani Maria Barbosa Sales pelo acompanhamento crítico permanente, paciência com meus momentos de “sombra” e convicção da viabilidade deste estudo.

Às professoras que foram sujeitos dessa pesquisa e que concordaram gentilmente em participar dela.

“Um grande sábio russo dizia que assim como a eletricidade atua e se manifesta, não apenas no local onde ocorre uma grandiosa tempestade, ou na luminosidade dos relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada da lanterna de bolso, assim também existe de fato criatividade não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas, também, sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado às realizações dos grandes gênios”.

(Lev Semyonovich Vigotski)

## RESUMO

Esta pesquisa processa uma investigação sobre a imaginação criativa e os processos formativos dos docentes de educação infantil, sugerindo que os processos vinculados a criatividade são pertinentes para a formação dos professores. Para efetivarmos este estudo tomamos como referência teórica o conceito de imaginação criativa desenvolvido pelos Lev Semyonovich Vigotski. Adentramos nos processos da imaginação criativa e sua pertinência para as formações dos professores da educação infantil. Esta pesquisa foi conduzida a partir do seguinte objetivo geral: Compreender o papel da imaginação criativa, na perspectiva da teoria Histórico - Cultural de Vigotski, presente na formação dos docentes de Educação Infantil. Esse objetivo de caráter geral foi traduzido nos seguintes objetivos específicos: Identificar na formação das professoras de educação infantil aspectos relacionados a imaginação criativa; Analisar a relação entre a imaginação criativa e o trabalho das professoras na educação infantil; Interpretar, a partir de imagens, os sentidos e significados que as professoras de educação infantil fazem da imaginação criativa na sua formação e propor estratégias para o desenvolvimento da imaginação criativa na formação das professoras de educação infantil, na perspectiva Histórico - Cultural de Vigostki. O caminho metodológico traçado fundamentou-se no paradigma interpretativo. Foi destacada a abordagem qualitativa, por meio do método de pesquisa estudo de caso. Os sujeitos investigados forma quatro professoras de um Centro de Educação Infantil- CEI pertencente ao sistema público de educação do município de Fortaleza. Como técnica de coleta de dados formam utilizadas a entrevista semiestruturada e a sessão de fotolinguagem. As análises dos dados tornaram evidente que as docentes da educação infantil, no CEI investigado, não receberam nos seus aportes formativos iniciais conhecimentos que contemplassem a discussão sobre a imaginação criativa. Também ficou evidenciado a pouca compreensão dessas docentes sobre outros elementos atinentes aos processos da imaginação criativa. Esta investigação confirmou a tese de que a imaginação criativa, no contexto da teoria Histórico-Cultural de Vigotski, constitui-se aspecto relevante à formação dos docentes da educação infantil, contribuindo para potencializar a autonomia e criticidade dos professores.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Imaginação criativa. Formação de professores.

## ABSTRACT

This research processes an investigation about the creative imagination and the formative processes of the nursery teachers, suggesting that processes linked to creativity are pertinent to the formation of teachers. To carry out this study we take as theoretical reference the concept of creative imagination developed by Lev Semyonovich Vygotsky. We enter into the processes of creative imagination and its relevance to the formations of early childhood teachers. This research was conducted from the following general objective: To understand the role of the creative imagination, in the perspective of the Historical - Cultural theory of Vygotsky, present in the formation of the teachers of Infantile Education. This general objective was translated into the following specific objectives: To identify aspects related to the creative imagination in the training of teachers of early childhood education; To analyze the relation between the creative imagination and the work of the teachers in the infantile education; To interpret, from images, the meanings and meanings that the nursery teachers make of the creative imagination in their formation and to propose strategies for the development of the creative imagination in the formation of the teachers of infantile education, in Historical - Cultural perspective of Vygotsky. The methodological path traced was based on the interpretative paradigm. It was highlighted the qualitative approach, through the research method case study. The investigated subjects form four teachers of a Center of Early Childhood Education - CEI belonging to the public education system of the city of Fortaleza. As data collection technique, the semi-structured interview and the photolanguage session are used. The analysis of the data made it clear that the teachers of early childhood education in the CEI investigated did not receive in their initial formative contributions knowledge that contemplated the discussion about the creative imagination. Also the low understanding of these teachers on other elements related to the processes of the creative imagination was evidenced. This research confirmed the thesis that the creative imagination, in the context of the Cultural-Historical theory of Vygotsky, constitutes an important aspect to the education of the teachers of the infantile education, contributing to increase the autonomy and criticality of the teachers.

**Keywords:** Child education. Creative Imagination. Teacher training.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1	OBJETIVO GERAL .....	22
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	22
1.3	A TESE .....	23
1.4	ESTRUTURA DA TESE .....	23
<b>2</b>	<b>CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	25
2.1	EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DO CONTEXTO MUNDIAL.....	26
2.1.1	Levi Semenovich Vigotsky .....	34
2.1.2	Henri Wallon .....	36
2.1.3	Jean Piaget .....	36
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS DA TESSITURA BRASILEIRA.....	39
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	55
<b>4</b>	<b>IMAGINAÇÃO CRIATIVA: PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	66
4.1	DISCORRENDO SOBRE OS MECANISMOS DA IMAGINAÇÃO CRIATIVA.....	83
4.2.	IMAGINAÇÃO CRIATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: TRABALHOS RELACIONADOS .....	86
4.2.1	Portal CAPES .....	87
4.2.2	A relação dos trabalhos encontrados no banco de tese Capes com nossa proposta de investigação .....	89
4.2.3	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.....	91
4.2.4	A relação dos trabalhos encontrados na BDTI com nossa proposta de investigação .....	93
4.2.5	Relação entre os trabalhos encontrados e nosso objeto de investigação..	97
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	99
5.1	MÉTODO .....	103
5.2	O LOCUS DA PESQUISA.....	104
5.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	105

5.4	COLETA DE DADOS DA PESQUISA .....	105
6	ANALISE DOS DADOS.....	110
6.1	ANALISE DAS ENTREVISTAS.....	111
6.1.1	Processos formativos das entrevistadas.....	112
6.1.2	A compreensão de imaginação criativa das entrevistadas.....	113
6.1.3	A relação da imaginação na formação das docentes.....	117
6.1.4	A relação entre a imaginação criativa e o trabalho das entrevistadas....	125
6.1.5	A relação pessoal das entrevistadas com a arte e criatividade.....	129
6.2	ANALISE DA SESSÃO DE FOTOLINGUAGEM .....	132
6.2.1	As representações que as docentes fazem de suas formações: imagem da formação e desejos da P1.....	133
6.2.2	As representações que as docentes fazem de suas formações: imagem da formação e desejos da P2 .....	137
6.2.3	As representações que as docentes fazem de suas formações: imagem da formação e desejos da P3.....	142
6.2.4	As representações que as docentes fazem de suas formações: imagem da formação e desejos da P4 .....	146
7	CONCLUSÃO.....	151
	REFERÊNCIAS .....	155

## 1 INTRODUÇÃO

A espécie humana possui uma bagagem hereditária que se atualiza nas suas relações ambientais. Embora existam limites impostos pela “genética” a plasticidade do cérebro humano lhe permite uma capacidade de adaptação como espécie que se constitui na sua marca especificadora. São os relacionamentos desenvolvidos ao longo do seu caminhar existencial e que estabelecem vínculos com sua estrutura biológica, que facilitarão ou dificultarão suas atividades laborativas.

É exatamente esse o sentido que se quer dar a afirmação de que o ser humano se constrói permanentemente e permanece como um sistema aberto no seu percurso de vida. Não se almeja negar as determinações genéticas do ser humano, mas destacar que ele necessita dos elos com seu entorno ambiental para que se potencialize e crie suas especificidades.

Essa capacidade de superar, de certa forma, seus limites filogenéticos se dá com a constituição desse elemento fundamental, para o homem, denominado cultura, que funciona como se fosse um tipo de “segunda natureza” de caráter primordial para ele. É como um acréscimo realizado pela espécie humana à natureza.

Assim, por exemplo, não se tem a capacidade de respirar debaixo da água, mas se constrói aparatos técnicos que permitem, por determinados períodos, a respiração subaquática. E esse alargamento propiciado pela cultura abarca não apenas diretamente os objetos materiais, mas os dados também simbólicos que intermediarão os relacionamentos do homem com a realidade e constituirão uma singularidade humana, que lhe proporcionará enormes vantagens adaptativas.

Um dos componentes fundamentais, nesse vasto universo simbólico cultural, é a educação e seus complexos processos formativos. Ela atualiza permanentemente o homem, lhe permitindo uma grande possibilidade de trabalhar com os denominados pensamentos abstratos, contribuindo, dessa forma, para lhe singularizar, através dessas intermediações simbólicas básicas para sua própria afirmação existencial.

O surgimento particularizado e concretizado da educação como instituição formal de ensino e aprendizagem foi produto de um determinado momento histórico, contextualizado por mudanças sociais e econômicas, configurando cenários e arregimentando novos atores sociais num processo dialético, que se insere na própria história cultural do ser humano.

O processo educativo se constitui como elemento fundamental para concretizar os potenciais dessa constante mudança, atualizando, como já referido, essa flexibilidade básica do seu cérebro.

Dentre os agentes participantes e qualificadores desse processo cultural denominado educação está o professor, que vivência o duplo papel de formador e sujeito em permanente aprendizado. Seus processos formativos experienciados ao longo de sua cronologia pessoal, além da dimensão cognitiva, são permeados por tessituras valorativas, afetivas e inter-relacionais que influenciam o ser e fazer pedagógico. Influenciam também seus aspectos subjetivos e interferem na captação e na forma como os conhecimentos são discutidos e repassados aos alunos. Afinal a separação entre processos intelectivos e afetivos

é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VIGOTSKI, 2008, p. 9)

Assinalando o professor como sujeito imprescindível para concretizar os processos de ensino e aprendizagem, este estudo tem como pressuposto o reconhecimento e valorização do “ser docente”, como indivíduo e profissional vinculado à educação. Intenta, assim, discutir o processo de imaginação criativa na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski, como um elemento relevante na formação inicial dos professores vinculados à educação infantil.

O processo de imaginação criativa se constitui na capacidade humana de imaginar, combinar, recombinar, alterar e produzir novos elementos, sejam eles representações objetais da realidade exterior, elaborações mentais ou de sentimentos típicos dos seres humanos. Essa capacidade, afirmada acima, se assemelha ao de criatividade, embora, na nossa perspectiva, a imaginação criativa contenha o conceito de criatividade.

A imaginação criativa foi investigada pelo estudioso bielorrusso na sua relação com a aprendizagem e pensamento infantil. Neste trabalho, esse processo (a imaginação criativa) é transposto para o campo da formação de adultos, de modo particularizado, para os processos formativos dos professores da área infantil.

Isso permite desencadear novas percepções, pois se está penetrando no amplo espaço dos processos formativos dos docentes com uma perspectiva teórica originalmente voltada e discutida no campo da infância. Temos a clareza de que não se está “reinventando a

roda”, mas o inusitado em ciência também se relaciona a novos olhares sobre objetos já perspectivados de outros pontos de vista.

Portanto, analisar a imaginação criativa nesse “novo” campo, processos formativos de adultos, pode levar a significar novas combinações. Isso concretiza o próprio conceito de imaginação criativa e contribui para sedimentar a importância e singularidade desse estudo. Além disso, temos que considerar mais alguns elementos anotados a seguir.

Sendo um dos elos básicos para que se efetivem as relações ensino e aprendizagem é também significativo, segundo nossa perspectiva, que os professores possam ter a capacidade de desenvolver novas combinações, novas perspectivas que dialoguem com seus processos formativos, sempre inacabados. Isso é fundamental para esses profissionais atuarem como pessoas criativas, anexando estilos e vínculos necessários ao seu trabalho docente, com relação aos materiais didáticos exercitados em sala de aula como nas atitudes posturais com os aprendizes infantis.

Outro aspecto a ser apontado, é que a capacidade gerada pelo processo de imaginação criativa vem associada a possibilidades reflexivas das próprias experiências acumuladas pelos professores, evitando a possibilidade de longos anos de trabalho que são, muitas vezes, repetições dos anos primeiros da docência.

Um elemento que destacamos, também, é a capacidade que a imaginação criativa pode ter de propiciar a geração de autonomia (aqui entendida como a capacidade de elaboração própria) desvinculando os professores de uma heteronomia que os torna presos a padrões que os impossibilita de se constituírem em elementos “heterodoxos” que, em muitos momentos históricos, são necessários para avançar em direção a novos tipos de sociabilidades.

Precisamos ainda levar em consideração que o processo de imaginação criativa pode criar, segundo nossa reflexão, enormes espaços para a criação de instrumentos que venham a ser utilizados pelos docentes no seu trabalho cotidiano, de maneira mais explícita, na manipulação dos materiais lúdicos sempre presente nos momentos laborais com as crianças e tão fundamental para o desenvolvimento dos seus processos cognitivos e emocionais.

Tem-se como relevante ainda a necessidade posta hodiernamente pelos avanços tecnológicos extremamente velozes impostos à sociedade, que geram situações desafiadoras no sentido de respostas criativas e não recorrentes, exigindo dos profissionais professores que militam na educação infantil estarem capacitados para atuarem em contextos diferentes e rapidamente mutáveis. Nesse aspecto o processo da imaginação criativa poderá contribuir de forma relevante para os processos de formação dos educadores infantis.

Todos esses elementos, globalmente considerados, são positivos para uma formação de professores da educação infantil mais qualificada, técnica, didática e politicamente. Formação que possibilite despertar nas crianças elementos pertinentes de aprendizados contextualizados e que lhes abram, ainda, possibilidades de exercerem, futuramente, uma cidadania ativa. Esses são elementos que poderão ser contributivos para mudanças educacionais importantes no cenário social atual.

É pertinente, antes de prosseguir discutindo sobre os conceitos que serão abordados neste estudo e os processos formativos dos docentes atuantes na educação infantil, discorrer um pouco sobre nossa trajetória acadêmica e profissional, situando-a no contexto deste trabalho.

O interesse pela pesquisa no campo da educação infantil vem se consolidando desde o início de nossa formação inicial em Pedagogia, quando nos voltamos, inicialmente, para investigar os meandros da educação especial relacionados às crianças autistas. O trabalho de conclusão do curso foi, inclusive, direcionado para analisar métodos educativos propostos para esse grupo de crianças. A continuidade e aprofundamento do interesse pela educação infantil foi sequenciada quando ingressamos, através de concurso, na prefeitura municipal de Fortaleza, onde fomos exercer a função de supervisor escolar e coordenador pedagógico nas escolas municipais desse sistema. O contato direto e diário com professores da educação infantil e a observação, em trabalho, das salas de aulas, suas dinâmicas, as formas de trabalhar dos profissionais no “chão” da escola e o constante partilhamento de experiências e diálogos com os docentes, nos propiciaram um embasamento experiencial salutar, consolidando o interesse pela área e, especificamente, pelos professores que atuam nesse campo de ensino, e permitiram uma discussão com os aportes teóricos adquiridos no decorrer dos nossos processos formativos.

Ressalte-se ainda, que sempre consideramos a grande importância dos processos educacionais infantis, pela convicção teórica e experiencial (ambas parte de um mesmo bloco), que os acontecimentos ocorridos na infância constituem-se em injunções que repercutem ao longo da existência das pessoas. Claro que essas injunções sofrem ressignificações, alterações, no caminho existencial de cada um, mas permanecem como grandes linhas que podem provocar comportamentos e reações construtivas ou/e destrutivas, funcionais ou/e disfuncionais, “neuróticas” ou não, durante toda a vida adulta se prolongando mesmo até a velhice.

Como assinalado acima, na função de supervisor escolar e coordenador pedagógico da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza, a partir de 2005, participamos

e observamos muitas formações iniciais, continuadas e em serviço de professores da educação infantil, nas quais pudemos anotar que prevaleciam os discursos centrados na dominância dos métodos, um tipo semelhante a um receituário, ausente de qualquer perspectiva lúdica (entendemos o lúdico como relacionado não só ao brincar, mas também ao sentimento), praticamente sem nenhum apelo à criatividade ou imaginação criativa, muitas vezes distante de algumas experiências vivenciadas nas salas de aulas.

Não encontrávamos nenhum elemento potencializador da imaginação criativa que possibilitasse aos docentes penetrar na riqueza simbólica, por exemplo, dos contos infantis. Ficava evidente, então, uma preocupação com as questões metodológicas como se essas fossem um mecanismo de acesso automático a um tipo de educação onde a qualidade não pressupunha nenhum elo com a imaginação criativa e ludicidade, que se explicita numa integração entre ação, pensamento e sentimento. A ludicidade pode ser uma forma de desenvolver a imaginação criativa.

Outro dado a destacar, e que está vinculado ao aspecto anterior ressaltado, é a desconsideração do professor como sujeito também fundante do conhecimento, como ser complexo que possui expectativas e crenças, portador de valores, que vai se (re)significando em suas experiências vivenciais e profissionais, na construção de seus processos subjetivos e criação de sentidos, efetivados na dialética relação entre ele e os contextos sociais e culturais vividos.

Vinculado à nossa experiência como coordenador pedagógico e supervisor, está a atuação como professor de cursos de Pedagogia em universidades particulares onde trabalhamos com turmas de futuros docentes da educação infantil e pudemos constatar que a matriz curricular desses cursos privilegiavam noções de conteúdos, métodos e suportes psicopedagógicos todos, evidentemente, importantes para a formação dos professores da educação infantil, mas que não contemplam aportes lúdicos, elementos da fantasia que estão vinculados à imaginação criativa e que, do olhar desse pesquisador, são necessários e fundamentais para propiciar aos professores do campo infantil, capacidade interpretativa e, portanto reflexiva, não apenas para compreender e melhor utilizar os materiais lúdicos trabalhados em sala de aula, mas também como ferramentas úteis para pensar e repensar seus processos formativos e existenciais. Entende-se que esses processos vão muito além das formações iniciais, continuadas ou em serviço, abarcando as experiências de vida e assumindo significações decodificadas subjetivamente sem término definido, pois se estendem ao decorrer do tempo vivencial de cada pessoa.

Todas essas experiências produziram inquietações que levaram a buscar maiores verticalizações sobre a educação infantil e de modo preferencial, sobre os docentes trabalhadores dessa área. Resolvemos dar continuidade a formação e aprofundamento nos estudos, através da candidatura à seleção do mestrado acadêmico em educação na Universidade Estadual do Ceará (onde também concluímos nossa formação inicial e pela qual guardamos vínculos afetivos acentuados) na linha de pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação, núcleo 3 - Aprendizagem e Subjetividade no Percurso de Formação e Prática Docente. Tendo obtido aprovação, desenvolvemos uma pesquisa sobre as significações que os professores têm sobre a educação infantil, a partir da identificação com os contos de fada e seus símbolos. A referida pesquisa, realizada em 2012, evidenciou, que os docentes investigados demonstraram dificuldades em compreender o rico universo simbólico presente nos contos de fada reproduzindo o discurso do entendimento quase literal dos mesmos, o que parece ser demonstrativo de uma limitação da capacidade de elaborar novas associações, novas recombinações e produzir elementos de compreensão diferenciados (CAVALCANTE FILHO, 2012).

De acordo com Vigotski (2014, p. 03) “o cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens”. Para o referido autor as ações humanas não podem estar adstritas a repetição de experiências passadas, pois o homem, assim entendido, seria incapaz de projetar-se no futuro e contribuir para a transformação do presente. É essa dimensão criativa do ser humano que faz dele uma espécie capaz de imaginar o ainda não elaborado, o ainda não cristalizado, criando e modificando a sua dimensão do presente vivido.

A busca, sempre inconclusa, por novos processos de conhecimento nos levou a outro desafio acadêmico: a seleção para o doutorado. É como se necessitasse acalmar nossos “demônios interiores” que acendiam com novas questões e lançavam no caminho de novas perspectivas investigativas, sempre tendo em mente que o conhecimento nunca será total ou absoluto e que o real sempre será captado na sua impermanência. É o que Spinoza (2014) chamou de natureza ou Deus, o conjunto de tudo.

Tendo obtido aprovação no doutorado, continuamos na mesma linha de pesquisa, atentos aos processos formativos dos docentes da educação infantil, mas agora com outros constructos de observação, olhares diferentes que buscavam aprofundar os saberes, mergulhando mais fundo, mas sem perder a consciência do “grande mar” no entorno.

Voltamos nossos olhares para o estudo e pesquisa do processo de imaginação criativa discutido por Vigotski em relação à aprendizagem infantil e observando a profundidade e as perspectivas que poderiam ser abertas a partir dessa construção teórica, e a levamos para outro campo: o da andragogia<sup>1</sup>, posto que os professores situam-se como aprendizes adultos. Porque não discutir a imaginação criativa nessa outra perspectiva? E como pensar uma formação de professores da educação infantil sem considerar as enormes oportunidades abertas pela imaginação criativa e suas possibilidades combinatórias e criativas? Assim estruturou-se esse estudo, continuando a discutir sobre os sujeitos professores que trabalham na educação infantil, fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem, mas buscando assinalar e discutir o conceito de imaginação criativa e o quanto ele é relevante nos processos formativos dos docentes dessa área abrindo, dessa forma, perspectivas de estudo que busquem destacar e situar aspectos lúdicos e criativos, básicos para os docentes que trabalham nesse nível basilar de ensino.

Partindo dessas constatações, das inquietações daí brotadas e buscando investigar mais a fundo e de perspectivas diferentes (embora relacionadas com os olhares anteriores formalizados no nosso trabalho dissertativo) e tanto quanto possível em ciência, inovadoras, o “ser” docente que trabalha na educação infantil, optou-se, como já afirmado, por analisar a imaginação criativa e os processos formativos dos docentes dessa área. Continuamos, portanto, no mesmo núcleo da produção dissertativa, mas partindo de um olhar diverso e que poderá contribuir com novas reflexões para aprofundar a compreensão sobre os profissionais que trabalham com a educação infantil. Isso poderá abrir novos campos de pesquisa que possibilitem a esses professores qualificarem seus desempenhos em sala de aula e lhes permitam desenvolver aportes aproximativos com seus campos de atuação, repensando-os como espaços contributivos para mudanças sociais significativas.

Essas mudanças encontram-se potencializadas pelo próprio constructo teórico da imaginação criativa e suas teias conectivas com a realidade, como também por sua capacidade de criar ideias que podem reelaborar elementos dessa realidade e produzir artefatos culturais inovadores, suscitando novas abordagens e princípios.

Entendem-se como essas implicações podem ser significativas para os professores atuantes no espectro da educação de crianças podendo influir, inclusive, na construção de seus aportes em direção a uma maior autonomia. Autonomia que se constitui como uma capacidade de se autodeterminar, de construir elaborações próprias, de ir além das injunções

---

<sup>1</sup> Termo utilizado para se referir à educação voltada para o adulto.

externas. Isso pode se constituir em um dado importante para possibilitar transformar as práticas e formações docentes.

Para além dessas considerações o estudo da imaginação criativa significa um elo com nosso trabalho dissertativo, na medida em que pode possibilitar o entendimento das limitações detectadas em relação à compreensão das docentes do riquíssimo universo simbólico atuante nos contos de fadas. A capacidade não apenas reprodutiva, mas combinatória e inovadora que pode possibilitar o desenvolvimento da imaginação criativa, pode permitir que as docentes que trabalham com a educação infantil desenvolvam seus potenciais criativos e superem as limitações observadas naquele estudo.

Faz-se necessário, portanto, buscar-se percursos para investigar e compreender a imaginação criativa e suas possíveis reverberações nas apropriações dos processos formativos dos professores da educação infantil. Um estudo desse teor pode delinear contribuições para uma educação transformadora e comprometida com efetivas mudanças positivas (porque existem sim mudanças negativas), no âmbito da sociedade, pois poderá contribuir para a consecução de profissionais mais autônomos, criativos e críticos em relação aos valores sociais dominantes e seus processos formativos.

Uma educação desse teor não se coaduna com os enquadramentos que têm regido a formação dos docentes que, de maneira geral, continuam embasados muito mais em preocupações “conteudísticas” e metodológicas, destacando aspectos vinculados a racionalidade e suas implicações ao nível da consciência. Não devemos desconsiderar, obviamente, os conteúdos e as metodologias, mas relacioná-las dentro do contexto do “ser professor” já que é aí onde elas serão mediadas e ressignificadas, assumindo valores finais que serão repassados aos discentes e influirão nos seus processos de ensino e aprendizagem.

Acreditamos ser possível, para superar os pressupostos acima referidos, uma visão mais integrada, ampla e transformadora do ser docente, a partir da compreensão e estudo dos aspectos e processos da imaginação criativa, buscando conhecê-la melhor, entender sua complexidade estruturante e significativa. A imaginação criativa se constitui, na perspectiva aqui entendida, um elemento fundamental para a formação dos educadores da educação infantil e que merece, portanto, ser investigada e compreendida no quadro mais geral desses processos formativos.

Necessário assinalar que se tem a compreensão de que por mais elaborados que sejam os constructos teóricos e os instrumentos de observação, mediados pela razão, a realidade que os alimenta e que por eles é ordenada e ressignificada, sempre será imensamente mais vasta, abrindo, permanentemente, espaços para novos estudos e

investigações. Mas, por outro lado, essa grandeza da realidade sempre muito diversificada em fenômenos, também conduz a movimentos desafiadores que impulsiona o ser humano a tentar entender cada vez mais esse amplo espaço do real, essa matizada variedade de fatos e acontecimentos que pulsam e causam profundas impressões. O que se pretende é contribuir, no limite, para uma melhor compreensão da realidade, pelo menos de parte dela, especificamente desse singular entorno cultural do qual participam os professores da educação infantil.

Sendo assim, a imaginação criativa e os processos formativos situados na docência em educação infantil fazem parte desse grande e desafiador elemento chamado realidade. A singularidade dessa proposta investigativa está no estudo da imaginação criativa como um processo pertinente e necessário no âmbito da formação docente da educação infantil além de se tratar da discussão desse processo, originalmente discutido no campo da infância, no âmbito da formação de aprendizes adultos, os professores trabalhadores da educação infantil. Não se trata aqui da compartimentação da imaginação e criatividade, tomadas de forma equivocadamente separadas, (embora se alterne, em muitos pontos deste trabalho, a referência às duas, sem perder de vista, no entanto, sua unidade), mas a imaginação criativa, como um processo único sem perder seus polos constitutivos, trabalhada nos limites da perspectiva histórico-cultural.

Utilizar uma determinada forma de “leitura” teórica não implica restringir-se a ela ou nomeá-la como se fosse o reduto de uma verdade unívoca que contem e supera, de forma absoluta, outros constructos que buscam compreender a realidade sob outras perspectivas. Significa uma escolha inicialmente dirigida pela afinidade teórica, subjetiva, e pela melhor adequação, segundo entende o autor deste trabalho, ao objeto de estudo visado.

Diante das singularidades desse estudo sobre a imaginação criativa e a formação dos docentes que atuam na educação infantil, o que se tem observado no cenário de muitas escolas que trabalham com educação infantil é um quadro bem diferente. O que se observa, nas práticas cotidianas nos “chãos das salas de aulas”, dessas unidades de ensino, são, na maioria dos casos, discentes infantis que não são considerados nas suas especificidades, atividades de aprendizagem trabalhadas de forma repetitivas e que levam a respostas prontas, que devem ser alcançadas, metas a atingir, contribuindo inclusive, para a inibição do desenvolvimento potencial criativo dos próprios alunos, quando deveria ocorrer justamente o contrário.

Ora o exercício da criatividade, da capacidade de favorecer a autonomia, independência, de exercitar o potencial humano para gerar ideias inovadoras nos alunos,

dentro do ambiente escolar, passa pela mediação de docentes que entendam os complexos mecanismos envolvidos na imaginação criativa e que também tenham a homeostase dos seus processos afetivos. Docentes que não só se reconheçam, mas se sintam valorizados e se reconheçam importantes no contexto do processo ensino e aprendizagem, e que possuam a capacidade de ir além das fórmulas metodológicas decoradas e, anote-se, em variadas oportunidades mal decoradas, sugerindo e criticando, autonomamente, caminhos inovadores para o fazer pedagógico. Fazer esse no sentido de uma escola que realmente contribua para emancipar as pessoas, fazendo-as conhecedoras das condições que as determinam e as aprisionam em situações existenciais de desigualdade social e, muitas vezes, de inércia.

Para que se possa caminhar no sentido de contribuir para uma escola emancipadora e valorizadora do desenvolvimento da capacidade criativa e que, conseqüentemente, contribua para a transformação, torna-se necessário aprofundar as análises e compreensões sobre os processos da imaginação criativa. Isto para gerar formas de pensar e agir independentes por parte dos professores de educação infantil, buscando as nuances, as interações, a complexidade desses elementos que subjagam a maneira de ser professor, e interferem diretamente na sua prática, nos processos ulteriores de sua formação e nas formas como os aportes de conhecimento e valores chegam até aos alunos. Inclusive, porque os professores lidam com um período do desenvolvimento humano onde ocorrem experiências basilares que poderão repercutir durante toda a vida do indivíduo. Compreende-se, então, que o estudo da imaginação criativa se constitui numa investigação pertinente que abarca uma teia de relações e correlações históricas, culturais e singulares nos seus mecanismos internos. Fica evidenciado que, mesmo se fazendo uma aproximação primeira do problema, a sua importância ressalta-se na medida em que, relaciona-se com os potenciais criativos do professor, interferindo nas suas elaborações mediadas e que se concretizam no fazer humano, contextualizado histórico e socialmente.

Ora, nesse território subjetivo, mas contextualizado pela cultura, se desenvolvem as concepções dos professores que vão ajudando a desenhar seus percursos como docentes. Assim, o modo como o professor constrói seus potenciais criativos, são aspectos que devem ser compreendidos, analisados e colocados em discussão com os próprios docentes. Esses elementos têm incidência direta em suas práticas e formações. São determinantes que ajudam a compor as mediações do conhecimento realizadas pelos professores, junto aos discentes.

No entanto, como já foi assinalado em parágrafos anteriores, o que se observa, a partir da nossa experiência profissional, é que as escolas que trabalham com educação infantil apresentam uma realidade, onde os profissionais não demonstram, muitas vezes, capacidade

de criar elementos novos, de superar o convencional e de ir além do que lhes é proposto. Além do exposto existe a pouca consideração que é dada a esse processo, imaginação criativa, nas formações dos professores e na gestão dos processos educativos. É como se os docentes devessem ser apenas “adestrados” para certas funções como dar conta, apenas, das atividades de leitura e escrita e seguir as determinações de instâncias hierárquicas supostamente “superiores”. Essas percepções são reforçadas em várias pesquisas (CAVALCANTE FILHO, 2013; AMARAL, 2011; COELHO, 2012; AQUINO, 2012) realizadas com os professores.

Levando em consideração as reflexões elaboradas no preâmbulo desta pesquisa e o pressuposto da relevância da imaginação criativa para a formação dos professores da educação infantil, é possível questionarmos para delimitar nosso foco: considerando a perspectiva teórica histórico-cultural de Vigotski, qual o papel da imaginação criativa na formação dos docentes de educação infantil? Fundamentado no que foi acima expresso estabelecemos os objetivos descritos a seguir.

### 1.1 OBJETIVO GERAL

Compreender o papel da imaginação criativa, na perspectiva da teoria Histórico - Cultural de Vigotski, presente na formação dos docentes de educação infantil.

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar na formação das professoras de Educação Infantil aspectos relacionados a imaginação criativa;
- Analisar a relação entre os processos de imaginação criativa e o trabalho das professoras na educação infantil;
- Interpretar, a partir de imagens, os sentidos e significados<sup>2</sup> que as professoras de Educação Infantil fazem da imaginação criativa na sua formação;
- Propor estratégias para o desenvolvimento da imaginação criativa na formação das professoras de educação infantil, na perspectiva Histórico - Cultural de Vigostki.

---

<sup>2</sup> Conforme Vigostki (1998) o sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. Significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ou seja, o primeiro remete a um aspecto mais amplo, onde estão consideradas as expressões da emocionalidade do sujeito enquanto que o segundo refere-se a uma ou mais definições elaboradas convencionalmente por grupos sociais em determinados espaços culturais.

### 1.3 TESE

A imaginação criativa, no contexto da teoria Histórico-Cultural de Vigotski, constitui-se aspecto relevante à formação dos docentes da Educação Infantil, contribuindo para potencializar a autonomia e criticidade dos professores.

### 1.4 ESTRUTURA DA TESE

Para efetivar esta investigação buscamos, na introdução, justificar e delimitar o nosso objeto de estudo, especificando a tese aqui defendida e os objetivos a serem executados.

Na seção dois relacionamos traços impactantes de mudanças na sociabilidade atual e a formação de professores para a educação infantil. Em seguida, foi realizada uma incursão, para melhor caracterização e entendimento da formação de professores na educação infantil, assinalando-se aspectos históricos dos processos educacionais infantis no contexto mundial. Aqui se fez, ainda, uma síntese dos pensadores que influenciaram e ainda influenciam as formas trabalhadas de educação infantil para, se destacar, após, a educação infantil no quadro brasileiro.

Breves informações sobre os processos formativos dos docentes da educação infantil no mundo e no Brasil e seus elos com as formações sociais, são apresentados na seção três.

Na seção quatro a imaginação, na visão Histórico-Cultural, é perspectivada e realizamos uma busca histórica do próprio conceito de criatividade inserindo-a no construto teórico histórico-cultural de Vigotski. Discutimos os aparatos psicológicos da imaginação criativa, processos associativos e dissociativos. Foi também apresentado um levantamento de pesquisas relacionadas ao nosso objeto de investigação.

A seção cinco traz a metodologia desta pesquisa. Destacamos os processos metodológicos não como receitas, mas como uma articulação entre o conteúdo, pensamento, adequação ao objeto de estudo e o existir, enfeixados pela capacidade criativa do pesquisador. Enfatizamos nossa opção pela pesquisa empírica, traçamos algumas discussões sobre o paradigma interpretativo, usado neste trabalho, e a abordagem qualitativa em ciência. Prosseguindo demos destaque ao método utilizado, o *locus* e sujeitos investigados, assim como os instrumentos que nos serviram na coleta de dados efetuada.

Na seção seis são realizadas as análise dos dados, dividido em dois momentos: uma entrevista semiestruturada, onde mostramos informações sobre a formação das docentes, suas concepções sobre imaginação criativa, as relações entre imaginação criativa seus aportes formativos e suas práticas laborais, assim como seus vínculos com a arte e suas formações pedagógicas. No segundo momento são analisadas as sessões de fotolinguagem, onde são estabelecidas aproximações das concepções das docentes sobre suas formações concretizadas e suas ideias de como deveriam ser seus processos formativos.

Na conclusão alertamos para a provisoriedade dos resultados das pesquisas científicas, e buscamos cotejar os objetivos propostos nesta investigação com os dados levantados.

## 2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os avanços da tecnologia, especialmente nas áreas da informação e comunicação, e as mudanças nas formas de sociabilidade, provocam um enorme impacto na organização da sociedade, afetando o mundo laboral e a vida cotidiana das pessoas. Não só a profundidade dessas mudanças, mas a velocidade com que acontecem faz com que ideias, valores, crenças, convicções que serviram, durante longo tempo, como balizadores sociais, sejam questionadas, provocando uma sensação de impermanência social muito aguda. É como se o fugaz passasse a ser a medida de todas as coisas. Zygmunt Bauman, sociólogo polonês captou bem esse “espírito pós-moderno” através de suas obras, particularmente, a “Modernidade Líquida” (2001) onde destaca a fluidez das formas de convivência sociais dominantes atualmente. Outra obra que destaca aspectos que podem ser lincados aos problemas vivenciais atuais e seus impasses é “Entre o Passado e o Futuro” (1972) de Hannah Arendt, onde a autora já destacava que a época atual se vê diante de um desafio, de uma experiência nunca antes enfrentada pela civilização humana que é a de construir seu futuro sem as escoras existenciais propiciadas pela religião, autoridade e tradição. Isso provoca, ainda segundo a autora, um profundo questionamento e uma verdadeira revolução nas nossas crenças e valores estabelecidos que alcança todos nós.

É nesse quadro de “liquidez” moderna ou pós-moderna, como preferem alguns, e sob essa crise de valores e crenças que a formação dos docentes para a educação infantil, se insere. E como não poderia deixar de acontecer ela recebe o impacto dessas transformações e angustias, tendo que responder aos novos desafios e dilemas postos pela chamada “sociedade virtual” e “sociedade líquida” contemporâneas. Esses processos formativos precisam levar em conta, dentre outros elementos, o uso social intensivo das novas ferramentas tecnológicas da informação e comunicação, indo além da utilização meramente instrumental das mesmas, mas possibilitando aos professores uma compreensão funcional e dos impactos gerados por essas tecnologias sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo é necessário se considerar os elementos subjetivos, os sentidos e significações elaborados pelos docentes nesse profundo questionamento de valores e crenças atuais, porque é nessa interface entre o subjetivo e o social que são concretizadas as práticas e as matizadas formas de “ser professor”.

Nessa interface e levando-se em conta as mudanças inseridas na sociedade atual, o processo de imaginação criativa na perspectiva Histórico-Cultural, se coloca como um

elemento importante nos processos formativos docentes e que pode lhes possibilitar o desenvolvimento dos seus potenciais criativos, a combinação e reestruturação de novas formas de ensino e aprendizagem na educação infantil, onde o lúdico e a capacidade reinventiva são essenciais.

Dessa forma a formação de professores necessita ser um sistema aberto, sintonizado com as mudanças sociais e os questionamentos valorativos da sociabilidade, e que busque, portanto, a construção e reconstrução dos aportes teóricos estudados, objetivando transformá-los e tendo sempre como meta a melhoria do ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, das práticas laborais docentes.

Para principiar a entender os processos que envolvem a formação de professores para a educação infantil e a imaginação criativa se faz pertinente, inicialmente, uma breve síntese histórica sobre a educação infantil e o conceito de infância, já que são elementos vinculados ao campo em estudo.

## 2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DO CONTEXTO MUNDIAL.

Historicamente a educação infantil e a infância recebem diversos aportes compreensivos que são construídos ao longo desse devir histórico, perpassados pelas injunções sociais e econômicas. Como destaca Oliveira (2011), para os Gregos do período clássico, a infância denotava uma fase negativa em que as tendências selvagens dos seres humanos deveriam ser dominadas, através da razão e do desenvolvimento do bem, nos aspectos éticos e políticos. Na idade média europeia a estigmatização da infância permaneceu. Predominava a visão de que nela estaria ausente a razão, compreendida como um refletir da grande luz de Deus. Essa ausência revelaria a natureza humana como propensa ao pecado. Com o advento do Renascimento e da Idade Moderna na Europa, permanece, ainda, certa negatividade acerca da infância, pois ela é vista como um espaço temporal onde a razão está ausente.

Em todas essas perspectivas elaboradas sobre a infância prevalece a ideia de que ela se constitui em um período do desenvolvimento humano de signo negativo, onde tendências selvagens estão mescladas a ausência da razão, além da componente cristã do pecado original presente na concepção relativa à infância, dominante na idade média europeia, através da noção da natureza humana como tendente ao “pecado”. Interessante observar como essa concepção de “pecado original” cristão vai contrastar com uma noção,

elaborada muito tempo depois por Rousseau, onde a sociedade e suas influências serão consideradas negativas por “corromperem” a bondade inata do ser humano e, portanto, atingindo a infância. É como se a ideia do “pecado original” (a deserção de Adão e Eva do paraíso celestial), se transferisse da natureza humana para o espaço da sociedade. Isso despertará ao longo da história uma série de percepções que destacarão, de forma positiva, a necessidade de reformas sociais, mas de maneira negativa, contribuirão para reduzir o subjetivo, a um mero reflexo do social. Feitas essas observações o importante é reafirmar como a concepção de infância se destaca como uma elaboração histórica que se permeia com os espaços e tempos sociais.

Vale observar ainda, que a educação da criança e os cuidados relativos a ela estiveram, durante longo tempo, vinculados à família ou ao grupo social do qual fazia parte. No interior da matriz familiar, essa responsabilidade estava mais diretamente ligada à mãe ou a outras mulheres ali presentes. Era, portanto, no convívio da família que a criança iniciava seu processo de socialização, introjetando os valores sociais dominantes e assimilando os conhecimentos fundamentais para sua sobrevivência material.

O papel da família como fundamento educativo da criança, irá estender-se por um longo período na história societária humana. Não havia, assim, nenhuma outra instituição social que dividisse com a família a responsabilidade educativa pela criança. A presença da família como referência educativa foi tão marcante que mesmo após o surgimento de outros canais sociais que passaram a compartilhar as diretrizes educacionais da criança, as denominações reservadas a essas outras instituições guardavam referência com o grupo familiar. A título de exemplo, podemos citar que o termo francês *crèche* equivale à manjedoura, presépio. Já o termo italiano *asilo nido* indica o ninho que abriga. A expressão escola materna é outra designação usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora do grupo familiar, mas que reflete, na sua denominação, a importância da família como dado histórico básico na educação infantil durante um determinado período histórico. (OLIVEIRA, 2011).

Outros espaços de educação infantil, além da família, surgiram influenciados pela expansão comercial europeia, o desenvolvimento científico e as atividades artísticas ocorridas no âmbito do que ficou conhecido, historicamente, como renascimento europeu e que contribuiu para a produção de novas compreensões sobre a criança e as formas de educá-las. (OLIVEIRA, 2011).

Além desses elementos citados acima o desenvolvimento da industrialização europeia, decorrente da chamada Revolução Industrial, passou a criar outras demandas

sociais, como por exemplo, a necessidade de cuidados educativos com os filhos de trabalhadores fabris, além das crianças que sofriam vitimadas pelo abandono vinculado às condições socioeconômicas adversas e que terminaram por produzir fortes desigualdades sociais.

Para tentar equacionar, embora de forma paliativa, a situação social dessas crianças, foram se formando, paulatinamente, “serviços de atendimento, coordenados por mulheres da comunidade, às crianças pequenas abandonadas por suas famílias ou cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas originadas da Revolução Industrial, que se implantava na Europa Ocidental”. (OLIVEIRA, 2011, p.60). Dessa maneira, as mudanças sociais ocorridas terminaram gerando necessidades a serem equacionadas o que provocou, inicialmente, o surgimento de instituições de aspecto filantrópico que objetivavam, de forma explícita, o atendimento de crianças fora da estrutura familiar, o que mostra a dinâmica relacional entre as mudanças sociais ocorridas e o aparecimento de canais educacionais institucionalizados e que passaram a

organizar as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como o destino social da criança atendida era pensado. Crianças pobres de dois ou três anos eram incluídas nas *charity schools* ou *dame schools* ou *écoles petites* então criadas na Inglaterra, França e outros países da Europa, segundo o ideário dos movimentos religiosos da época. (OLIVEIRA, 2011, p.60)

Nesses locais eram desenvolvidas uma série de atividades como canto, a repetição de trechos bíblicos e rezas, objetivando memorizá-las, assim como eram desenvolvidos exercícios elementares de uma pré escrita ou pré leitura. Anote-se que esses espaços institucionais não possuíam uma proposta educacional formalizada tendo como objetivos desenvolver nas crianças determinados hábitos de comportamentos tidos como socialmente aceitáveis, a introjeção de regras morais e religiosas, promovendo, ainda, alguns rudimentos de instrução. (OLIVEIRA, 2011).

Algumas outras instituições também foram surgindo para atender especificamente, aos filhos de mulheres trabalhadoras fabris. Foram denominados asilos, as *infant schools*, *nursery schools*, que foram criadas em Londres (Inglaterra) capital do país capitalista de maior desenvolvimento à época, e que tinham como objetivo central melhorar as precárias condições sociais que estavam submetidas as crianças originárias das camadas sociais mais pobres e desprivilegiadas que habitavam a capital da Inglaterra.

Existem registros, de número muito pequeno, de crianças de três anos que frequentavam as primeiras classes da escola obrigatória, o que denota a pouca inserção das crianças em ambientes mais formais de educação. De acordo com Oliveira (2011, p.61):

o básico, todavia, para os filhos dos operários era o ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho, sendo comuns propostas de atividades realizadas em grandes turmas, muitas delas com cerca de 200 crianças. Nas salas de asilo parisienses, que foram logo disseminadas pela Europa e chegaram até a Rússia, era frequente que grupos de até cem crianças obedecessem a comandos dos adultos dados por apitos.

No intervalo histórico entre os séculos XV e XVII, período de intensas transformações sociais acontecidas na Europa, a infância passou a ter maior relevância, sedimentando-se uma visão mais próxima dos conceitos que viriam a ser desenvolvidos em fases históricas ulteriores. Outras mudanças vieram de forma gradual e crescente como o reconhecimento das necessidades especiais com relação à alimentação e orientação, ao aumento da preocupação com a escolaridade e a uma distinção formal mais evidenciada entre a infância, seus vários estágios e a idade adulta. (STEARNS, 2006)

O advento da Idade Moderna europeia, o significativo aumento do processo de urbanização, vinculado ao crescente movimento de industrialização e a conseqüente sedimentação da forma de produção capitalista, terminou por propiciar transformações na estrutura familiar, que passa de patriarcal a nuclear, isto é, de família ampliada onde coexistiam várias pessoas adultas para uma nova norma de organização familiar centrada no pai, mãe e filhos, terminaram influenciando no surgimento de novas reflexões sobre a educação infantil, possibilitando a elaboração construtiva de novas ideias.

Todo esse processo transformador do contexto social econômico europeu, catalisado pela Revolução Industrial em curso, pelo grande desenvolvimento científico e pela expansão comercial europeia ocidental, cria condições para a emergência de um conjunto de reflexões pedagógicas. Reflexões que além de enfatizarem a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, passaram a destacar a criança como elemento fundamental no processo educativo, detalhando suas necessidades específicas e definindo-a como objeto de determinadas expectativas que demandavam cuidados diferenciados. (OLIVEIRA, 2011)

É nesse conjunto de possibilidades sociais abertas que surge a escola, como instituição formal, e que vão se estruturando as instituições de educação infantil, embasadas em um pensamento pedagógico no qual o problema de abordar o ensino para a criança principia a adquirir significações importantes.

A emergência de um ensino no qual a criança passa a ser a referência principal, recebeu um impulso considerável através do surgimento de vários trabalhos pioneiros elaborados por estudiosos como Comênio (1592 – 1670), Montessori (1870 – 1952), Froebel (1782-1852), Rousseau (1712 – 1778), Pestalozzi (1746-1827), Decroly (1871-1932). Todos eles, apesar de guardarem especificidades e colocarem ênfases em questões diferentes entre si, têm como ponto comum reconhecer a criança como ser dotado de necessidades que lhes são específicas distinguindo-se dos adultos sobre vários aspectos. A percepção da criança como quase um ser inespecífico ou um adulto em potência, começa a ceder espaço para uma visão de criança como um ser completo, possuidor de demandas e características biopsíquicas sociais determinadas, distintas das do adulto e merecedoras de estudos e observações singulares. Claro está que se tratam de estudos iniciais, mas que influenciaram e fundamentaram muitas análises elaboradas por estudiosos de séculos bem posteriores.

É interessante destacarmos, ainda que de forma resumida, as ideias desses pensadores e suas perspectivas sobre educação infantil (QUADRO 1), já que muitas dessas elaborações teóricas influenciaram, não apenas as práticas, embora muitos docentes possam não ter clara consciência disso, vivenciadas nas escolas de educação infantil, como os próprios percursos formativos dos professores de educação infantil. Além disso, essa influência também se faz notar nos currículos elaborados, nas políticas públicas delineadas e nas práticas, como já foi destacado acima, das instituições educativas voltadas à educação infantil. Influências que também serão sentidas nas representações que os professores elaboraram sobre o universo da educação infantil. (CAVALCANTE FILHO, 2013).

### Quadro 1 – Autores e contribuições no campo da educação infantil

(continua)

Autor/ano	Contribuições
João Amos Comênio (1592 – 1670)	Destacou a importância da educação formal da criança, preconizando a criação de escolas maternas, nas quais a educação deveria principiar pelos sentidos, objetivando internalizar as experiências sensoriais obtidas e assim, posteriormente, interpretá-las através da razão. As escolas maternas seriam espaços onde a criança adquiriria noções básicas do que seria aprofundado em anos subsequentes. Defendeu o uso de materiais pedagógicos diversos, correlatos a atividades também diversificadas (como passeios) que seriam ajustadas à idade da criança.

### Quadro 1 – Autores e contribuições no campo da educação infantil

(continua)

Autor/ano	Contribuições
João Amos Comênio (1592 – 1670)	Segundo ele a utilização desses materiais e a diversificação das atividades contribuiriam para o desenvolvimento da capacidade de assimilar aprendizagens abstratas, essenciais, para a estimulação oral comunicativa da criança.
Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)	Valorizou a infância como um período que encerrava valores em si e não apenas como uma transição para a experiência adulta. Fundamentado na sua concepção de que o ser humano é naturalmente bom, um contra ponto a ideia cristã do estigma humano do pecado original, a sociedade agiria como “corruptora” dos valores, naturalmente bons dos seres humanos. Ele propôs uma educação infantil na qual a criança poderia, livre de coações externas, viver de forma plena sua condição natural. Assim, seria livre para exercer suas capacidades, sabendo não o que lhe seria imposto saber, mas o que teria capacidade de saber.
Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)	Definiu o princípio de que a educação deveria respeitar o desenvolvimento da criança. Seu método fundamentou-se em uma série de atividades organizadas de forma sequencial, vivenciadas gradualmente e que partiam de elementos mais simples e concretos para os mais difíceis e complexos. Mais do que o ensino baseado em palavras, ele propôs que as crianças aprenderiam melhor através da “lição de coisas”, entendido como um elemento fundamental no desenvolvimento mental da criança e não apenas como elemento para conhecer o objeto ou treinar a capacidade de observação infantil.
Friedrich Wilhelm August Froebel (1782 – 1852)	Fundamentado em uma visão espiritualista, via as crianças como “pequenas sementes” que deveriam ser “adubadas” para desenvolverem sua “divindade interior” sob um clima de amor e simpatia. Criou o primeiro jardim da infância, espaço dedicado à educação de crianças, e onde seriam desenvolvidas atividades como jogos, brincadeiras, contação de histórias, pinturas, modelagem, jardinagem, canto etc.

**Quadro 1 – Autores e contribuições no campo da educação infantil**

(continua)

<p>Ovidio Decroly (1871 – 1932)</p>	<p>Partindo de um princípio globalizante que se fundamentou na ideia de que a criança apreende o mundo com base numa visão totalizante, que num segundo momento, pode ser organizado em partes, Decroly propôs atividades centradas nos alunos e vinculada aos seus interesses, dando especial atenção à linguagem. Para ele os meios de expressão não se restringiam à palavra, mas abarcavam outras possibilidades como o corpo, o desenho e a arte. Entendia que o método de aprendizagem partia da criança e de que um conhecimento evoca o outro, portanto, se posicionou contrário ao ensino fragmentado de letras e sílabas e propunha a leitura a partir de uma perspectiva do todo nas atividades desenvolvidas de associação de significados. Os conteúdos a serem trabalhados pela criança deveriam ser tratados em redes, estruturados em centros de interesses que funcionariam para elas como oficinas, onde atividades como jogos e brincadeiras teriam uma ênfase específica. Decroly foi, portanto, um dos precursores dos denominados métodos ativos, fundamentado na possibilidade da criança conduzir o próprio aprendizado.</p>
<p>Maria Montessori (1870 – 1952)</p>	<p>Embasada em seus estudos iniciais voltados para crianças com deficiência passou a usar seu método em outras não possuidoras dessas deficiências. O local utilizado para essas experiências com seu método foram, as denominadas “Casa Dei Bambini”, instituição criada por ela própria em bairros onde residiam operários. Criou um ambiente escolar adaptado às crianças, com mesas, cadeiras, estantes, similares ao tamanho das mesmas e utilizou uma série de materiais concretos (jogos, material dourado, dentre outros, que eram usados como auxiliares no aprendizado do sistema decimal e operações fundamentais), objetivando favorecer o desenvolvimento infantil. Baseada em princípios como atividade, individualidade e liberdade, Montessori considerou que a educação das crianças deveria se adequar às suas possibilidades no sentido do desenvolvimento total da personalidade infantil, e não somente de suas aptidões intelectuais.</p>

### Quadro 1 – Autores e contribuições no campo da educação infantil

(conclusão)

<p>Celestin Freinet (1896 – 1966)</p>	<p>Defendeu que a educação infantil deveria ir além da sala de aula e procurar integrar-se às experiências vivenciadas pelas crianças no seu ambiente social. A auto expressão e as atividades cooperativas foram, por ele, muito valorizadas como formas de possibilitar a participação na tomada de decisões coletivas. Atividades manuais além das intelectuais são, segundo sua visão, eixos pedagógicos a serem implementados pela escola, permitindo a sedimentação de uma disciplina e a criação do trabalho-jogo, fundamento de uma escola que seria voltada aos interesses populares. Foi o elaborador de várias técnicas pedagógicas entre as quais, as aulas passeio, o jornal escolar, o texto e desenho livres, além das oficinas de trabalhos manuais e intelectuais, junto com a criação de cooperativas na própria escola. Freinet também envolveu-se em movimentos objetivando a defesa de criação de uma escola popular, mais comprometida com os setores excluídos socialmente. (OLIVEIRA, 2011)</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria.

Importante salientar que processo de desenvolvimento científico e o avanço das pesquisas atinentes ao desenvolvimento infantil contribuíram, dentre outros elementos, para a apropriação, ao longo do tempo, das ideias elaboradas pelos pensadores acima referidos.

Na transição do século XIX para o XX as transformações ocorridas no âmbito da sociedade, economia, ciência e técnica foram resultantes, em grande parte, como já salientamos, da Revolução Industrial em curso na Europa e na consequente consolidação do capitalismo como forma de produção dominante. Todas essas mudanças fizeram com que populações antes concentradas majoritariamente no campo (ambiente rural) fossem atraídas para as cidades emergentes com suas fábricas e promessas de melhores condições de vida e ofertas de trabalho.

O entorno ambiental foi sofrendo significativas alterações com o avanço do processo de industrialização, urbanismo e a construção e expansão de uma rede de estradas de ferro que facilitava o escoamento de pessoas e mercadorias. Todo esse processo criou

condições para a grande onda da globalização europeia (globalização não é um fenômeno recente), que expande de forma exponencial suas fronteiras penetrando em outros espaços geográficos e promovendo simbioses culturais e “imperialismos”, que vão influir decisivamente na consolidação do mundo no século XX.

Novos protagonistas sociais, nesse caldo de transformações, surgem suscitando diferentes concepções dos processos educativos. Dentre esses protagonistas se encontravam novos empresários, instituições de caráter filantrópico e outros setores das camadas sociais privilegiadas com a ascensão do capitalismo.

Foi, nesse quadro de novos protagonismos sociais, que surgiu um conjunto de ideias que denominou-se movimento da Escola Nova. Nele se defendeu que a aprendizagem não acontecia através de uma recepção passiva de conteúdos elaborados e que a escola infantil não deveria estar centrada na perspectiva do adulto. Ao contrário, defendeu-se a consideração dos interesses e das necessidades do desenvolvimento infantil. A criança deveria ter um papel ativo no seu processo educativo com condições de experienciar a relação com o ambiente externo. Note-se aqui que muitas dessas ideias já tinham sido elaboradas, algumas esboçadas, por aqueles pensadores pioneiros que tiveram suas teorias sobre a educação infantil sintetizadas acima.

Importante realçar também que nos princípios do século XX, principalmente no período pós-primeira guerra mundial (1914-1917), como consequência das sequelas sociais decorrentes da mesma, começou a emergir a presença acentuada de médicos e outros profissionais ligados à área da saúde no atendimento infantil. Dado a influência que esses estudiosos vinculados, inicialmente, a área da saúde vão ter nos processos de formação de professores da educação infantil, torna-se relevante, também, resumir suas construções teóricas

Para concluir essa caminhada sintética pelos autores e suas principais elaborações teóricas no campo da educação infantil, é importante destacar ainda, alguns estudiosos pela constante referencia a eles, atualmente, no âmbito da educação e, especificamente, pela utilização reiterada das suas ideias na formação de docentes para a educação infantil.

### **2.1.1 Levi Semenovich Vigotski (1896 -1934)**

O primeiro autor a merecer destaque pela sua importância na prática e formação docente na área da educação infantil hodiernamente, e que é o estudioso basilar desta pesquisa, é, Lev Semenovich Vigotski (1896 - 1934) que nasceu na cidade de Orsha, Bielo

Rússia, e teve uma morte precoce (tuberculose), antes de completar 38 anos. Frequentou os cursos de Medicina e Direito e ampliou seus estudos nos campos da História, Filosofia, Psicologia e Literatura. Vigotski enfatizou o processo histórico social e a função da linguagem no desenvolvimento do sujeito. Para ele, pensar a educação da criança e do sujeito humano de forma mais ampla era imaginar um espaço de vivências de interações sociais intersubjetivas formadas, ou que viessem a se formar, através de um vasto processo de criatividade e criação mediados pelo conhecimento, cultura e história pertinentes a totalidade dos seres humanos. (DRAGO, 2009)

Assim, o desenvolvimento do ser humano acontece através da apropriação progressiva dos significados culturais circundantes, especificando-se aí a condição singularmente humana. O estudioso bielorrusso também propôs a possibilidade da existência de dois níveis de desenvolvimento. O desenvolvimento real que englobaria as funções mentais plenamente desenvolvidas e que no plano concreto representariam habilidades e conhecimentos já adquiridos e o desenvolvimento potencial representado por capacidades que estariam por serem concretizadas. A distância entre o que já se é capaz de efetivar sem ajuda e as ações que só seriam concretizadas com alguma intervenção auxiliar e externa, situa-se no espaço de desenvolvimento que se denominou zona de desenvolvimento proximal.

Para entendermos melhor podemos imaginar, por exemplo, uma criança realizando um jogo de encaixe simples que ela consegue montar sozinha (desenvolvimento real). Ela poderá, através da ajuda de outra pessoa, ser colocada diante do desafio de tentar avançar para encaixar as peças de um jogo mais complexo (desenvolvimento potencial), o que vai necessitar de outras estratégias. Assim a mediação pode possibilitar a criança que o potencial para trabalhar com jogo de encaixe de maior nível de dificuldade, se transforme numa função concreta do seu desenvolvimento.

Nos estudos de Vigotski um conceito importante sobre o desenvolvimento humano como processualidade sócio histórica é o de mediação. No caso da criança, para que ela domine os conhecimentos e possa se desenvolver, é preciso que “utilize signos culturais, que mediam sua relação com o meio. Os signos podem ser exemplificados por sistemas simbólicos como linguagem, símbolos algébricos, sistema de representação gráfica por meio de escrita, de diagramas, de desenhos, de mapas, etc” (NUNES; SILVEIRA, 2008, p.99). Assim nós não temos a capacidade de acessar diretamente os objetos, que será mediado pelos sistemas simbólicos disponíveis.

### **2.1.2 Henri Wallon ( 1879 – 1962)**

Henri Wallon (1879 – 1962) médico, psicólogo e filósofo francês, defendeu a formação infantil de maneira integral, abarcando as esferas intelectual, afetiva e social. Segundo seus princípios epistemológicos a realidade está organizada em determinados níveis que ele nomeou como sendo o inorgânico, o orgânico e o consciente pensante. Haveria, segundo ele, um salto qualitativo do orgânico para o consciente, concluindo a partir daí, que a atividade mental se baseia numa interface de complexificação entre o orgânico e o elemento social. Na interseção entre o social e o biológico estaria o psicológico, tendo a própria psicologia um caráter bio-sócio-histórico (WALLON, 1975).

Uma de suas grandes contribuições foi o destaque dado ao valor da emoção no processo educativo infantil, contribuindo para superar a divisão entre razão e emoção. Ele fez uma distinção entre emoção e situação afetiva. Enquanto a emoção é transitória e se expressa no corpo, a situação afetiva tem um caráter de maior permanência, implicando um forte vínculo no qual são envolvidas atração e repulsão encaminhadas a um elemento objetual de amor e ódio. É através da emoção que a criança busca o atendimento de seus desejos e necessidades. Na concepção walloniana a emoção recebeu a denominação de atividade proprioplástica, querendo significar que ela possui uma dimensão de plasticidade corporal, tornando-se perceptível aos outros. (CESISARA, 1997).

### **2.1.3 Jean Piaget (1896 – 1980)**

Concluindo essa síntese anote-se o nome, extremamente propalado na educação infantil e seus desenvolvimentos formativos, de Jean Piaget (1896 – 1980). Esse pesquisador suíço foi um biólogo que se dedicou a estudar o processo de aquisição do conhecimento no ser humano, o que o levou a principiar seus estudos a partir da criança. Observou e estudou o entendimento infantil sobre noções como tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade, o que terminou na elaboração de uma teoria do conhecimento que ele denominou de epistemologia genética (PIAGET, 1971).

Para Piaget o conhecimento e sua evolução se constituem em um processo contínuo, elaborado no vínculo ativo entre o sujeito e o meio, tanto físico como social. Sendo assim, o desenvolvimento humano evolui por estágios sucessivos que envolvem a organização das esferas cognitiva e afetiva, que por sua vez, vão se constituindo através das experiências ativas da criança, suas ações, e nas possibilidades abertas pelo ambiente (NUNES;

SILVEIRA, 2008). Seu interesse maior estava em investigar como se dá pelo sujeito a construção do conhecimento.

Piaget utilizou, para explicar a evolução do conhecimento do sujeito, conceitos como o de assimilação (quando o sujeito age sobre o objeto podendo incorporá-lo a seus esquemas mentais já existentes), acomodação (quando o sujeito age sobre o objeto e este, por meio de suas características específicas, demanda no sujeito uma transformação de seus esquemas mentais existentes, objetivando incorporar o novo objeto do conhecimento), e equilíbrio (mecanismo autorregulador, um centro de equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação). Seus estudos também o levaram a formular estágios do desenvolvimento aqui descritos, de forma simplificada sem menção aos sub estágios, como o sensório motor (0 a 2 anos) – especificado por coordenações sensoriais e motoras de características hereditárias; pré – operatório (2 a 6 anos) - tendo como característica evidenciada o egocentrismo que se estende do pensamento a linguagem e também as formas interativas; operatório concreto (6 a 11 anos) – caracterizados por um pensamento mais próximo ao senso da realidade, à sua lógica, e uma capacidade de reversibilidade de pensamentos; operatório formal (a partir dos 11 anos) – especificado pela diminuição do egocentrismo, pelo desenvolvimento da capacidade de pensamento hipotético dedutivo, pela construção de autonomia, desenvolvimento do pensamento abstrato e uma tendência, no final, ao desaparecimento do egocentrismo.

Cada estágio possui idades aproximativas e que devem ser particularizadas, implicando no surgimento de estruturas mentais específicas, mas que mantêm uma relação de interdependência com as que lhes antecede (NUNES; SILVEIRA, 2008). Um ponto interessante a se ressaltar sobre o pensamento piagetiano é que ele é comumente criticado por ter negligenciado a influência dos fatores sociais no desenvolvimento humano. Contudo, em seu livro, *Biologia e Conhecimento*, ele escreveu: “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (PIAGET *apud* TAILLE, 1992, p.11).

Verifica-se dessa forma que a crítica não parece ser justificada e como cita Taille (1992, p.11): “o máximo que se pode dizer é que, de fato, Piaget não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência”. Essa breve citação pode proporcionar uma reflexão no sentido de uma perspectiva mais adequada da consideração da influência dos fatores sociais na ótica piagetiana, deixando o aprofundamento da questão para outros momentos investigativos, já que não se constitui no foco do presente estudo. Finalmente, gostaríamos de

salientar que Piaget destaca o papel importante da educação na elaboração das estruturas mentais mais básicas. (NUNES; SILVEIRA, 2008)

Os autores aqui citados, embora de forma resumida, tiveram importante função no avanço das investigações e estudos sobre a criança e conseqüentemente sobre a educação infantil no panorama mundial. Anote-se que com o grande desenvolvimento tecnológico acontecido nos séculos XX e XXI, mudanças foram sendo incorporadas na área da educação infantil. Já nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, anos 50 particularmente, surge um conjunto de ideias que colocam a criança como sujeito de direitos.

Observe-se, ainda, que investigações científicas mais recentes sobre a processualidade do desenvolvimento infantil, como os trabalhos da pesquisadora Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, terminaram por reforçar o reconhecimento do direito de qualquer criança à infância e a visão de que essa se constitui num sujeito capaz de construir conhecimentos e auto determinação. A criança passou a ser considerada um sujeito ativo no processo de conhecimento. Atualmente, no espaço europeu, a educação infantil, embora com determinantes específicas de cada país, tem se voltado para oferecer serviços cada vez melhores, com ênfase na qualidade dos serviços ofertados. Também se objetivam nas instituições de educação das crianças o desenvolvimento integral das mesmas: intelectual, afetivo e corporal. Uma especificidade europeia é a discussão em torno do multiculturalismo como um dos objetivos que devem ser agregados à educação infantil, em função da grande presença de migrantes oriundos de outros países (OLIVEIRA, 2011).

Torna-se necessário frisar que a migração transformou-se, nos dias atuais, em um dos graves problemas a serem enfrentados pelos países europeus e que tem assumido proporções mundiais como dramas humanos de contornos extremamente graves, principalmente, diante da mudança na política imigratória da maior potência capitalista dos dias atuais, os Estados Unidos da América do Norte agora sob o novo governo republicano do presidente eleito Donald Trump. Feita essa rápida digressão, mas que guarda relação com o que foi dito sobre o multiculturalismo, anote-se que os teóricos até aqui destacados, salvo divergências epistemológicas e ou ideológicas, trazem como ponto convergente a ideia da criança como centro e sujeito tanto nos processos familiares como educacionais.

Para entender, de forma mais verticalizada, a formação de professores para a educação infantil, torna-se relevante mencionar, através de uma corte diacrônico, ainda que resumido, o desenvolvimento da educação infantil no Brasil.

## 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS DA TESSITURA BRASILEIRA

O corte temporal acima mencionado sobre a educação das crianças no Brasil, será realizado a partir da instituição da República, porque a infância principia a ter maior visibilidade social no período republicano. Esse período iniciou-se em 15 de novembro de 1899, com a denominada proclamação da república, que foi produto de uma aliança entre setores militares e membros da aristocracia cafeeira dominante, culminando com a substituição da Monarquia pelo regime republicano e que guindou, provisoriamente, ao poder do Marechal Deodoro da Fonseca como primeiro governante republicano. Deodoro convocou uma assembleia constituinte que termina por ser um palco de disputas políticas entre os interesses de militares e representantes dos cafeicultores (SILVA, 2008).

A denominada Proclamação da República, apesar de ter ocorrida num contexto de renovação ideológica, não alterou a base do poder econômico que permaneceu nas mãos de uma oligarquia só que, agora, ancorada nos grandes plantadores de café, substituindo a antiga oligarquia açucareira antes dominante. O povo permaneceu de fora da mudança e a forma de abordar politicamente a sociedade não sofreu muitas alterações sob o domínio econômico da elite cafeeira. Mas se a postura política continuou semelhante ao da camada dominante no período colonial, algumas mudanças aconteceram entre o final do século XIX e início do século XX, como os primórdios do desenvolvimento industrial, o surgimento de uma política voltada para a imigração e o início da organização do trabalho livre pós-abolição da escravidão (AZEVEDO; SERIACOPI, 2005). Esses elementos terminaram por provocar algumas modificações nos olhares sobre determinados pontos das questões sociais, reiterando-se que a postura política básica em relação à sociedade como aludida acima, permaneceu similar a dos senhores proprietários das plantações e engenhos de cana-de-açúcar.

No contexto mais amplo da educação brasileira da época em foco, em 1889 (Proclamação da República), grande parte da população brasileira permanecia iletrada, situação que não sofreu grandes alterações nos primeiros anos do período republicano onde, praticamente, mais da metade da população do Brasil continuava em condição de não letramento. (SILVA, 2008).

Nesse quadro inicial a educação infantil foi secundarizada e são praticamente inexistentes os processos de escolarização voltados à criança. No abrir do século XX, o principiar do processo de industrialização, o conseqüente movimento de urbanização nos

centros onde ocorre esse surto inicial de industrialização, levando também a uma necessidade de ajustar o Estado brasileiro às ações consignadas na esfera socioeconômica, produziram iniciativas no sentido de uma maior sensibilização da importância da educação infantil através das reivindicações pela instalação de creches no país. Segundo levantamentos efetivados no período entre 1921 e 1924 existia um aumento de 15 para 47 no número de creches, enquanto jardins de infância subiam de 15 para 42 no país (KUHLMANN JR *apud* OLIVEIRA, 2011). É interessante utilizar uma citação de Kuhlmann Jr *apud* Silva (2008, p.74) sobre a criação de creches no Brasil nesse período histórico:

somente no período republicano é que encontramos referências a criação de creches no país. A primeira delas, vinculada a fábrica de tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, é inaugurada em 1899, mesmo ano da fundação do “Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro” (IPAI-RJ) que posteriormente abrirá filiais em todo o país. Em São Paulo em 1901 a espírita Anália Franco cria a “Associação Feminina Beneficente e Instructiva”, que tinha entre seus objetivos organizar escolas maternais e creches, que funcionaram agregadas a asilos para órfãos, atingindo, em 1910, dezoito escolas maternais e 17 creches asilos em todo o estado. O IPAI-RJ inaugura a creche Senhora Alfredo Pinto em 1908. Também em 1908, no Rio de Janeiro surge a “Creche Central” do patronato de menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense, a qual, com seu regulamento “baseado na suavidade e carinho aos serviços das regras científicas” funciona provisoriamente em salas do asilo de Menores Desamparados

Outras iniciativas vinculadas à educação infantil podem ser anotadas, como a criação no ano de 1899 do “Instituto de Proteção e Assistência a Infância”, uma instituição fundada por ordem da iniciativa privada. No ano de 1919, o Estado cria o “Departamento da Criança”, ação demandada pela preocupação estatal com a saúde pública vigente. Em Belo Horizonte no ano de 1908 é criada a primeira escola infantil dessa cidade e em 1909 a iniciativa municipal cria, no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância que recebeu a denominação de “Jardim de Infância Campos Salles” (OLIVEIRA, 2011). Merece destacar que a “Creche Central”, criada em 1908, no Rio de Janeiro estava voltada para o atendimento dos filhos de operários situados na faixa etária de até dois anos de idade, tendo sido a instituição pioneira com essa finalidade. (SILVA, 2008).

Segundo, ainda, Silva (2008), o primeiro jardim de infância no Brasil foi criado em 1875, tendo sido fechado precocemente pela ausência de condições para seu funcionamento. É pertinente também, ressaltar a fundação, pelo estado paulista, no ano de 1897, do jardim de infância, no Estado de São Paulo, também conhecido como Kindergarten. Ele foi estabelecido na parte de trás da Escola Normal da Praça da República numa vasta área, possuindo em seu interior 940 metros quadrados, com quatro salas de aula e um amplo salão

central encimado por uma cúpula octogonal. O destaque aqui é dado pela grande estrutura construída, que possuía inclusive, vidro fosco encaixado em ferro trabalhado artisticamente. Essa instituição atendia de forma aproximada duzentas crianças, sendo 100 meninos e 100 meninas. (MONARCHA, 2003).

É durante o período republicano que surgem as primeiras iniciativas mais sistemáticas de instituições voltadas à educação infantil, (jardins de infância, creches, escolas maternais) tendo a finalidade, principalmente, de atendimento a crianças oriundas das camadas populacionais menos privilegiadas social e economicamente. Necessário apontar que essas instituições tinham um caráter assistencialista e que, apesar das afirmações governamentais da época ressaltando a importância do atendimento às crianças, na faixa etária de 0 a 6 anos de idade, os serviços prestados se formaram não como decorrência de direitos reconhecidos e assumidos.

Vale destacar, que antecedendo à criação das instituições voltadas a educação e cuidado das crianças, tivemos no Brasil a “Roda dos Expostos”. Esse sistema de recolhimento de crianças abandonadas (muitas delas oriundas de jovens pertencentes a famílias que compunham as camadas sociais privilegiadas) foi criada na Europa durante a época medieval e consistia num dispositivo de forma cilíndrica, dividido ao meio por uma divisória e era fixado no muro ou na janela de alguma instituição assistencial. A criança era colocada na parte inferior e em sua abertura externa, girando em seguida a roda para que a criança fosse posicionada do outro lado do muro e pudesse ser recolhida. Também havia uma pequena corda com uma sineta que era acionada pelo expositor, como forma de avisar que uma criança ali tinha sido colocada para recolhimento do vigilante ou rodeira. Após o toque da sineta a pessoa responsável pela colocação da criança, podia retirar-se sem ser identificada. Como já reiterado esse mecanismo de forma cilíndrica rotatório, foi originário dos conventos e mosteiros da Idade Média europeia onde eram usados como forma, também, de envio de alimentos, objetos e mensagens aos que nele residiam. (MARCILIO, 2003)

Interessante observar que os mosteiros medievais já tinham incorporado na sua prática, receber crianças doadas por seus pais para servirem a Deus, eram os denominados oblatos, o que fez com que muitas crianças ignoradas por suas famílias também fossem entregues aos cuidados dessas instituições religiosas, através do mecanismo acima descrito. (MARCILIO, 2003)

A Roda dos Expostos foi uma instituição das mais duradouras do Brasil, pois praticamente se estendeu pelos períodos colonial, imperial e republicano. Sua extinção somente acontece na década de 1950 sendo, assim, o Brasil o último país a abolir essa forma

de acolhimento das crianças (MARCILIO, 2003). A autora ressalta o papel da “roda” na história da assistência da criança no Brasil

[...] Mas essa instituição cumpriu importante papel. Quase por século e meio a Roda dos Expostos foi praticamente a única instituição de assistência a criança abandonada em todo o Brasil. É bem verdade que na época colonial as municipalidades deveriam, por imposição das ordenações do reino, amparar toda criança abandonada em seu território. No entanto, esta assistência, quando existiu, não criou nenhuma entidade especial para recolher os pequenos desamparados. As câmaras que ampararam seus expostos limitaram-se a pagar um estipêndio irrisório para que amas de leite amamentassem e criassem as crianças (MARCILIO, 2003, p.53)

Os locais que recebiam essas crianças eram, em sua maioria, gerenciados por religiosos, sendo a primeira preocupação desses em relação à criança recebida, providenciar o batismo, “salvando a alma” da criança: a menos que trouxesse consigo um “escritinho” – fato muito corrente – que informava a rodeira de que bebê já estava batizado. Mas, se os responsáveis da instituição tivessem qualquer dúvida sobre a validade desse batismo, batizavam de novo, *sub conditionem*, como mandavam as melhores leis do Direito canônico (MARCILIO, 2003).

Nessa função de acolhimento das crianças abandonadas tiveram destaque as Santas Casas de Misericórdia como as do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador (SILVA, 2008). Há que ressaltar que quase todas as crianças assistidas através da roda não conseguiam completar a idade adulta. Conforme afirma Marcilio (2003, p.55): “a mortalidade dos expostos, assistidos pelas rodas, pelas câmaras ou criados em famílias substitutas sempre foi a mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil, em todos os tempos – incluindo neles os escravos, como já tivemos oportunidade de comprovar”.

Portanto, o número de mortes infantis era elevado nessas formas assistenciais, embora essas se constituíssem em praticamente, nas únicas opções para a massa de crianças abandonadas por vários motivos, incluindo os sócios econômicos. Como já afirmamos em outra passagem desse trabalho, a roda teve uma grande longevidade no Brasil. Citemos alguns exemplos: a Roda do Rio de Janeiro foi definitivamente fechada em 1938, a de Porto Alegre permaneceu até o ano de 1940, enquanto que as de Salvador e São Paulo alcançaram a década de 1950, constituindo-se nas últimas remanescentes dessa forma de assistência às crianças em toda a parte Ocidental do Mundo (MARCILIO, 2003).

Outra forma de cuidados e assistência à criança que mereceu registros e que foi resultado das inflexões sócio econômicas ocorridas no Brasil, mas detidamente o processo inicial de industrialização, foram as chamadas mães “criadeiras” ou “mercenárias”, que eram mulheres que se responsabilizavam pelos cuidados das crianças daquelas mães que trabalhavam nas fábricas. As mães “criadeiras” recebiam um pagamento pelos serviços prestados. A esse respeito é interessante a citação de Oliveira (2011, p.95):

[...] as “criadeiras” como eram chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais e – acrescentaríamos hoje – pelos problemas psicológicos advindos de inadequada separação da criança pequena de sua família.”

Como se observa são elevados os índices de mortalidade infantil nos primórdios do regime republicano, tanto por causas vinculados à prática ineficiente da higiene exercida socialmente, como pela ausência de uma política social voltada para tentar, pelo menos, reduzir a situação então dominante. É claro que a ausência de uma política de governo, pelo menos insipiente, voltada ao atendimento infantil, só poderia produzir efeitos danosos sobre a situação prática das crianças, até pela fragilidade organizativa da sociedade civil então vigente. A inexistência, aqui reiterada, de uma política governamental para o setor infantil, pode ser exemplificada pelo caso, citado por Silva (2008), do médico Moncorvo Filho que manteve com seus próprios recursos o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. (CAVALCANTE FILHO, 2013).

A precarização do atendimento à educação infantil em geral e, principalmente às camadas menos privilegiadas podia se fazer observar no número pequeno de espaços dedicados às crianças, os jardins de infância. Estes, em pouco número, estavam voltados ao atendimento das crianças oriundas dos setores sociais privilegiados social e economicamente.

Interessante destacar a construção do jardim de infância anexo a Escola Normal Caetano de Campos, construída na cabeceira da Praça de República, na capital de São Paulo e que se constituiu na primeira instituição pública a ser criada em 1896, e que materializou a proposta educacional do partido republicano paulista. Inspirada nos princípios de Pestalozzi, que considerava importante a atividade de observação na formação docente, a escola primária e o jardim, anexos, se constituíam em um local de estágio para as professoras.

Sobre os jardins de infância (*Kindergarten*) é interessante assinalar algumas observações de Monacha (2003, p.122):

O jardim da infância ou kindergarten – metáfora que assemelha o crescimento da criança ao das plantas é uma das últimas projeções românticas a imiscuir-se no ambiente finissecular paulista, promovendo, sistematicamente, a construção de uma imagem de criança. Com a inauguração do jardim da infância, finaliza-se a concretização do plano inicial da Escola Normal de São Paulo: a construção de uma rede de escolas graduadas – todas de caráter demonstrativo – destinada a envolver os novos desde a primeira infância até o início da idade adulta.

Importante reafirmar que a orientação do atendimento infantil está embasado no assistencialismo filantrópico, onde esse foi perspectivado como fator que poderia contribuir para inibir futuros problemas sociais, associado a um conjunto de ideias de “medicalização de assistência à criança até seis anos, psicologização do trabalho educativo e uma concepção abstrata de infância” (SILVA, 2008, p.78).

Merece destacar ainda que durante os anos vinte, contextualizado pelo influxo do avanço do processo de industrialização e as alterações na estrutura oligárquica dominante até então, (embora não se pretenda aqui tirar nenhuma conclusão que indique uma simples relação de causa e efeito entre acontecimentos socioeconômicos e inflexões ideológicas), a realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância - CBPI, organizado no Rio de Janeiro no ano de 1922 (de vinte e sete de Agosto a cinco de Setembro do ano referido), que aconteceu de forma simultânea com o terceiro Congresso Americano da Criança (KUHLMANN JR, 2001). É interessante registrar, ainda, que a instituição do “Dia da Criança” (12 de Outubro), aconteceu no terceiro Congresso Americano da Criança, procurando associar a data com a “descoberta” do novo mundo como que querendo significar que a criança deveria ser educada dentro dessa nova perspectiva que poderia se concretizar no continente americano (KUHLMANN JR, 2001). Esse fato pareceu indicar, num contexto maior, uma diminuição da influência europeia e o princípio da “presença” norte-americana nos países latino americanos. O Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância - CBPI objetivava tratar de todos os assuntos considerados relevantes para a criança. Segundo Kuhlmann Jr. (2001, p.14),

o CBPI tinha por objetivo tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se refiram à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado. A reunião revestia-se de um caráter simbólico, ao se realizar durante a exposição do Centenário da Independência, que celebrava a nação brasileira como parte do mundo civilizado.

O CBPI e o terceiro CAC deram destaque maior à educação, embora assuntos vinculados à higiene, saúde, legislação para a infância e função do judiciário associado às instituições educativas que trabalhavam com crianças abandonadas, também foram alvo de discussões. Nos debates relativos à higiene mereceram destaque os vínculos entre saúde e educação e pontos específicos sobre a higiene na escola (KUHLMANN JR, 2001). Segundo o mesmo autor,

Na análise dos textos que tratam de temas educacionais, encontram-se três tipos de referências: uma que trata de infância e da educação na produção de nação moderna, com referências aos países em que se espelhar ao povo brasileiro à conjunção das políticas sanitárias e educacionais; outra, que caracteriza a pedagogia como conhecimento especializado, alimentada pela contribuição das diferentes ciências que tomam a infância como objeto de estudo, para formar os profissionais e orientar as famílias na educação das crianças; a terceira referência toma a educação como meio ordenador da nação, por meio de subdivisão social da infância e da educação moral. (KUHLMANN JR, 2001, p.2).

O CBPI tomou como eixo de extrema relevância para a educação brasileira a obrigatoriedade para o ensino primário e seu processo de universalização. Esse tema, segundo percepção vigente no contexto histórico à época do congresso, seria fundamental para colocar o Brasil na relação dos países mais “civilizados” e na rota da modernidade “burguesa”.

A educação foi observada, então, como um instrumento capaz de alavancar o progresso e contribuir para inaugurar um novo período da história brasileira. Basta destacar, que na parte tocante à Pedagogia o único tema oficial levou o título de “Do combate ao analfabetismo e ao preconceito contra a infância como arma de valor em prol da proteção a infância”. O autor convidado para abordar esse tema foi o coronel do exército Raymundo Pinto Seidl, “que considerava esse combate como o primeiro passo a ser dado no país em toda e qualquer campanha progressista para se proteger a infância. Defendia a obrigatoriedade da instrução primária e também a criação do maior número de jardim da infância” (KUHLMANN JR, 2001, p. 2).

A Pedagogia foi tratada como postulado básico, e que reconheceu a educação infantil como embasada sobre a Psicologia aplicada, cabendo ao educador a tarefa de fazer desenvolver na criança seus processos imaginativos (KUHLMANN JR, 2001). Outro ponto a destacar no CPBI foi o papel da mulher, a qual foi atribuído o desempenho como mãe e professora. Considerava-se, então, a mulher como que melhor “adaptada” a desempenhar essas funções, mesmo quando se reconhecia a necessidade de melhorar seu preparo no

exercício, inclusive, da função materna. Mãe e professora eram funções, portanto, mais próximas do ser mulher, algo mais intrínseca a sua condição de ser e não apenas como resultado de construções sociais historicamente elaboradas. Essas ideias poderiam, também, balizar uma formação diferenciada com relação ao sexo. Divergiram dessas ideias alguns trabalhos como o que apresentou Maria L. de Moura. Com relação à formação da docente

ela via a escola primária como um ateliê do pensamento e não da instrução. Para ensinar a criança a pensar não há como a natureza, os objetos que nos rodeiam, tudo que é concreto, o movimento, a ação. Se os destinos de educação popular estavam sendo entregues à mulher, a instrução que esta recebia estava muito longe da atribuição dessa responsabilidade. (KUHLMANN JR, 2001, p.6).

Pertinente destacar, na medida em que se aproximou da visão e laicidade da educação de base científica que principiava a se consolidar no período em questão, outro trabalho apresentado por Maria L. de Moura em que ela defendia que a escola não deveria ter uma preocupação religiosa

Embora os professores devessem conhecer os fundamentos das religiões para pregar o espírito de tolerância, sem sectarismo. Apresentava o exemplo da inquisição para firmar que as religiões sempre foram inimigas da fraternidade universal e defendia que a escola moderna fosse racionalista e científica. (KUHLMANN JR, 2001, p.9).

Relevante anotar nesse trabalho de Maria L. Moura uma perspectiva de análise mais sociológica da religião, embora de forma negativa, e a explícita ideia da escola como um espaço absolutamente laico, que deveria ser preservado das injunções religiosas.

Também ficava evidente a convicção de que o binômio racionalidade-cientificidade era entendido como sinônimo de avanço social, de modernidade, de superação da ignorância, como se o saber fosse apenas um produto acabado da razão e elemento suficiente para alcançar a felicidade e construir um mundo menos desigual. O avançar do processo histórico iria demonstrar, posteriormente, os alicerces e os limites dessa concepção.

Como pode se notar, através de alguns temas debatidos no congresso acima referido, ele acompanhou as injunções da época histórica, que emergia com critérios que colocavam a comprovação científica como o novo, o moderno, o mais avançado, convergindo ao nível brasileiro, para a reafirmação e ressignificação do nosso processo de nacionalidade, tentando sintonizar o país com as novas concepções de cientificidade que principiavam a prevalecer no mundo da cultura ocidental.

É necessário assinalar a visão de Nagle (1974), quando buscou caracterizar a década de vinte como um período em que o “otimismo pedagógico” prevaleceu e a educação aparecia como elemento central que perpassaria e possibilitaria a efetiva solução das grandes questões socioeconômicas dominantes no Brasil.

Constituiu-se a ideia da educação como elemento fundante e possuidora de um caráter quase messiânico de encaminhar o país para o progresso e a civilização moderna que, historicamente, se emolduravam nos quadros do capitalismo brasileiro. No entanto, houve uma diferença entre “intenção e gesto”. O discurso que colocou a educação como fator estruturante do progresso brasileiro não significou, na prática, dar uma atenção maior ao processo global da educação infantil. Exemplo disso foi a secundarização do processo educativo da criança situada na faixa etária até os seis anos de idade.

Nos anos finais da década de vinte, novas perspectivas e interesses despontaram no cenário educativo brasileiro. Embora sem concordar com a perspectiva que busca associar, quase de forma simétrica, eventos infra-estruturais de ordem econômica a eventos ideológicos, mesmo quando explicados como elementos definidores em “última instância”, não se pode negar que os movimentos sociais e econômicos, interferem na esfera das ideias e são por essas, também, alimentados e transformados. (CAVALCANTE FILHO, 2013)

Levando em consideração a observação citada, e no contexto histórico já referenciado, principiou a surgir no Brasil o movimento de renovação pedagógica denominado de “Escola Nova”. Em 1924, muitos educadores sintonizados com esse movimento terminariam por criar a “Associação Brasileira de Educação”. E em 1929, Lourenço Filho publicou seu livro intitulado “Introdução ao estudo da Escola Nova”, o que possibilitou difundir, no meio educacional brasileiro as novas ideias. (OLIVEIRA, 2011)

Na denominada Pedagogia Nova, a criança foi vista como possuidora de determinadas características como uma natureza infantil originariamente inocente e que necessitava ser protegida, respeitada e dignificada. Essa natureza é corruptível, mas não de forma natural. Observem-se aqui ecos da influência rousseuniana, das tendências originalmente boas dos seres humanos e das possibilidades da sociedade de corrompê-las. A criança foi entendida, para os escolanovistas, como um ser inacabado, mas essa incompletude possui um valor positivo, na medida em que deixava aberta a possibilidade do desenvolvimento infantil e que esse desenvolvimento poderia alcançar um “dever ser” por caminhos próprios (KRAMER; HORTA, 1982).

O processo educacional infantil na visão da “Escola Nova” deveria se dar direcionado para considerar uma ordem natural do desenvolvimento e necessidades

específicas da criança. Isto é, ficava explícito para os educadores do movimento escolanovista, a existência de uma sequência natural específica ao desenvolvimento da criança, cabendo à educação conhecer, respeitar e considerar essa ordem de desenvolvimento.

Em 1932 é lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” enfatizando e explicitando muito do ideário do movimento da Escola Nova. Redigido durante a vigência no Brasil do governo autoritário de Getúlio Vargas (1930 – 1945) que governou durante esse período sem uma Constituição, o Manifesto foi escrito pelo educador, ensaísta e sociólogo Fernando de Azevedo (1894 – 1974) um dos principais introdutores, no Brasil, das concepções do sociólogo francês Emile Durkheim (1858 – 1917). O documento destacava uma série de tópicos como a instalação de um ensino elementar laico, gratuito, obrigatório e enfatizava a educação como uma função pública, citando também a criação da escola única e consequentemente da não separação de meninos e meninas, além de defender a autonomia da função educacional, e a proibição de influências religiosas, políticas e partidárias sobre o processo educativo.

O Manifesto, no contexto histórico da época, procurou inserir sob o embasamento científico, a capacidade e a obrigação de criar uma mentalidade nova para os brasileiros. Segundo Azevedo (1932) seria também, através das ferramentas científicas que se construiria toda uma elite de pensadores, sábios e cientistas, capazes de influenciar a sociedade e transformar a consciência social. Interessante fazer um rápido parêntese para observar que Azevedo (1932) via na Universidade um catalizador do desenvolvimento das aptidões naturais das pessoas e um elemento capaz de selecionar aqueles mais capazes, para que pudessem exercer influência nas mudanças da consciência social. Uma visão claramente elitista onde conviveria, nesse espaço da universidade, uma camada dos “mais aptos” intelectualmente falando. Com relação ao nosso foco, a educação infantil, segundo Kuhlmann Jr (2003, p.482)

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, prevê o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós escolares”. Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola materna como se fosse aquela dos pobres em oposição ao jardim de infância, passando a defini-lo como a instituição que atenderia à faixa etária dos dois aos quatro anos, enquanto que o jardim atenderia de cinco a seis anos. Mais tarde, essa especialização etária ira se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de zero a seis anos (berçário, maternal, jardim, pré).

A racionalidade preconizada pelos ideólogos do movimento escolanovista foi uma forma de pensar, contextualizada, elaborada numa época histórica de expansão do capitalismo

e seu processo de industrialização e urbanização, e que terminava por criar, mesmo contra suas crenças, um dualismo social no qual a educação infantil receberia nomes e atores diferenciados.

É situada nesse processo de crescimento do capitalismo brasileiro que a criação de creches passou a ser vista como uma das soluções, embora ainda vinculada à perspectiva sanitária, no sentido de tentar minorar os efeitos nocivos dos rápidos avanços da urbanização e piora das condições de vida e saúde das camadas trabalhadoras de baixa renda. Tanto é assim que em 1923 foi criada a Inspetoria de Higiene Infantil, depois alterada em 1934, para Diretoria de Proteção à Maternidade e a Infância (OLIVEIRA, 2011). Foi durante a década de 40 que o governo, de caráter populista e autoritário de Getúlio Vargas (1930 - 1945), expandiu iniciativas tanto nos campos da previdência e assistência como na saúde em geral (OLIVEIRA, 2011), e a educação infantil foi perspectivada numa ótica mais do higienismo, filantropia e puericultura, sendo as creches vistas como equipamentos vinculados às questões pertinentes a saúde.

Assim, com o enfoque nos elementos acima explicitados e, voltado para um atendimento de caráter médico preventivo a educação infantil foi repartida entre as creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e as classes pré-primárias (OLIVEIRA, 2011). É dentro desse quadro que em 1940, o Ministério da Educação e Saúde fundou o departamento nacional da criança (SILVA, 2008). Este por sua vez criou dois anos depois (1942), a Casa da Criança.

A educação infantil continuou a ser durante os anos 50, desenvolvida no Brasil sob uma ótica predominantemente assistencialista e médico-higiênico/médico-preventivo, onde as ações demandadas foram centralizadas “em campanhas de combate à desnutrição, vacinação e o desenvolvimento de pesquisas médicas na área, incentivos técnicos governamentais, também eram oferecidos para reformas e ampliações de hospitais e maternidades” (SILVA, 2008, p.80).

O avanço da formação econômica capitalista brasileira, como já citada, também colocou novas exigências sociais com relação à inserção da mulher no mercado de trabalho. Com as mulheres desempenhando fora de casas funções econômicas, isso terminou por determinar uma maior demanda por instituições infantis onde as crianças pudessem ser atendidas de forma integral, de modo a facilitar o trabalho da mão de obra feminina.

Nesse cenário foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 4024/61), após 13 anos de debates (1948 – 1961). Interessante observar que essa lei foi antecedida na sua aprovação por um acirrado debate entre defensores da expansão da

escola pública e grupos que buscavam diminuir esse crescimento (PALMA FILHO, 2005). Entre os defensores do crescimento da Escola Pública destacaram-se vários signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932 como Anísio Teixeira, o sociólogo Florestan Fernandes e o jornal paulista O Estado de São Paulo. A Igreja Católica apoiou o movimento que buscava frear o crescimento da escola pública, em nome da liberdade de ensino. Entre os membros da Igreja que se destacaram nessa defesa estava o padre Evaristo Arns (PALMA FILHO, 2005).

Em relação à educação infantil a LDB 4024/61, incluiu no sistema de ensino os jardins de infância e incentivou as empresas, iniciativa privada, a envolverem-se com esse nível de ensino. Segundo Kuhlmann Jr (2003, p.486),

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024 de 1961 estabelecia em seus artigos 23 e 24 que as crianças com idade inferior aos sete anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância, estimulando-se as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras. As orientações que já existiam na legislação educacional de estados como o de São Paulo desde a década de vinte agora se fazem nacionais, correspondendo às exigências da legislação trabalhista. Essa disposição aprofunda a perspectiva apontada desde a criação do jardim da infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema de educação primária. Refletia o lento movimento de expansão que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a LBA e o DNCr.

Nesse entendimento o acolhimento das crianças em creches não foi visto como um elemento integrante do processo formativo infantil, mas muito mais como uma maneira compensatória de suprir a ausência dos cuidados maternos. (CAVALCANTE FILHO, 2013)

Com a interrupção do processo democrático no Brasil, que foi o Golpe Militar de 1964, a educação no seu todo e a infantil especificamente sofreram algumas inflexões. O Governo Militar tentou combater a ausência de liberdade civil com um processo de modernização capitalista tendo o Estado como um forte indutor dessa modernização.

Durante a vigência dos governos militares que se instalaram no país buscando dar continuidade ao golpe militar de 1964, prevaleceu uma política de governo que, por um ângulo, continuou a associar as creches e pré-escolas como instituições voltadas a assistência de crianças provindas das camadas sociais mais carentes, e por outro tornou dominante uma política direcionada a ajudar “as entidades filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas com mais de cem crianças pré-escolares” (OLIVEIRA, 2011, p.107).

Continuou assim o descompromisso básico com relação à educação infantil disfarçado sob um leque de ações que, na realidade, continuavam a manter a educação das crianças na perspectiva assistencialista e a ver as creches como espaços destinados não aos processos formativos infantis, mas para compensar a ausência materna, principalmente a oriunda das camadas mais pobres da população brasileira. (CAVALCANTE FILHO, 2013). Um dado que merece ser destacado ainda durante a década de setenta foi o início da municipalização da educação pré-escolar pública,

com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais, política intensificada com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional(1982), que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral. Em 1972 já havia 460 mil de matrículas nas pré-escolas em todo o país (OLIVEIRA, 2011, p.110).

Nesse quadro de ampliação das redes municipais surgiu a LDB (Lei de Diretrizes e Bases Da Educação) de 1971 (LDB 5692/71), onde algumas novidades foram incorporadas como a visão de que escolas maternais, jardins de infância e outras instituições voltadas à educação infantil, passaram a ser entendidas como espaços destinados, especificamente, ao processo educacional das crianças. Também foi sugerido que as empresas de caráter privado que possuíssem funcionários com filhos menores de sete anos, instituíssem atendimento educacional para os mesmos podendo inclusive, receber para isso, apoio do poder público. (SILVA, 2008). Mesmo levando em consideração os pontos anotados acima, a educação infantil continuou a merecer por parte do Governo da União, um tratamento ainda secundário, predominando certo vácuo desresponsabilizador, o que contribuiu para um crescimento da iniciativa privada na área da educação infantil.

O esgotamento das possibilidades de crescimento oferecidas pelo modelo econômico colocado em prática pelo regime militar e seu processo modernizante do capitalismo brasileiro, foram se tornando mais agudas, as tensões sociais foram se intensificando e ampliaram-se as possibilidades de aumento dos movimentos reivindicatórios pela volta das liberdades civis cerceadas sob os governos militares. Durante o ano de 1985 finalizou-se o período desses governos militares e seu bem estruturado aparato repressivo e se iniciou o processo de redemocratização do país, que tem seus primeiros movimentos concretizados, dentre outros, na eleição indireta de Tancredo para presidente do Brasil. O primeiro presidente civil após 21 anos de governos militares não chegou a assumir a

presidência, pois faleceu no dia 21 de Abril de 1985. Em seu lugar assumiu o vice-presidente José Sarney (1985-1990). (VICENTINO; DORIGO, 2010).

Terminado o ciclo dos governos militares, emergiram debates em torno do papel das creches e de novas políticas em relação a elas. Novas políticas foram incluídas na elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento. Procurou-se simultaneamente, discutir novas posturas pedagógicas que buscavam superar visões assistencialistas conjugadas ou não a outras de caráter compensatório, e que colocavam as creches como equipamentos onde realmente fossem efetivadas ações pedagógicas formativas em relação às crianças e que objetivassem seu desenvolvimento no nível cognitivo e linguístico. (OLIVEIRA, 2011).

Em 1988 foi elaborada e votada uma nova Constituição para o país que abriu espaços para as reivindicações populares e terminou por reconhecer a educação em creches e pré-escolas, para crianças situadas na faixa etária de 0 até 6 anos, como um dever do Estado e um direito cidadão dessas crianças (BRASIL, 1988, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 208). Apesar do reconhecimento constitucional e do inegável avanço que isso representou para a educação infantil no Brasil, concordamos com Oliveira (2011) ao afirmar que a creche continuou muito vinculada a ideia de favor e como se fosse expressão de uma condição de exceção. Um marco legal importante no sentido da garantia dos direitos infantis foi a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990), que reafirmou esses direitos, contribuiu para discussões no âmbito da sociedade e colaborou para reconhecer a criança e o adolescente como detentores desses direitos e efetivá-los na prática.

Nesse contexto da retomada da democracia no Brasil e dos avanços no estabelecimento de parâmetros legais em relação à educação infantil, buscando concretizá-la sob novas óticas, foi promulgada, em Dezembro de 1996, a LDB 9394/96. Esta nova legislação avançou no sentido de reconhecer, no seu artigo 29, que a educação infantil se constituía como primeira etapa da educação básica. As outras etapas seriam formadas pelo ensino fundamental e o ensino médio. A educação infantil teria como objetivo o desenvolvimento global da criança na faixa etária até os 6 anos de idade, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social e teria um caráter complementar às ações da família e comunidade. (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 29). Foi também atribuída, tanto às creches como pré-escolas, a liberdade para adotarem diversas formas organizativas assentadas em múltiplas ações pedagógicas. Foram definidos, ainda, os diversos níveis de responsabilidade sobre os processos normativos da educação infantil que passavam pela autorização, credenciamento, supervisão e avaliação institucional, no âmbito dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

No aspecto mais amplo das pesquisas sobre educação infantil, novas perspectivas foram elaboradas que possibilitaram experienciar novas práticas pedagógicas, onde se destacaram os avanços nos estudos sobre a linguagem e cognição infantis. Sob a influência dessas novas visões abertas o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou um Referencial Curricular Nacional (1998), enquanto o Conselho Nacional de Educação formulou as Diretrizes Nacionais para a educação infantil. O Referencial apresentou um conjunto de propostas e ideias em caráter não obrigatório, enquanto as Diretrizes tiveram um aspecto normativo. Esses documentos oficiais explicitavam uma concepção de criança como sujeito basicamente ativo, em permanente interação com a realidade através dos processos de brincar e detentor de direitos fundamentais associados à sua própria condição infantil.

No ano de 2009 novas Diretrizes para a educação infantil foram aprovadas, reafirmando o direito social das crianças de ser atendidas em creches e pré-escolas, como, aliás, já preceituava a Constituição Federal de 1988. Em sua apresentação, as novas Diretrizes publicadas afirmavam: “o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação” (BRASIL, DCNEI, 2010). O item cinco desse mesmo documento reenfatizou que:

na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: 1. oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais [...] 2. construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” (DCNEI, 2010, p.17).

Dessa maneira as Diretrizes buscaram tentar superar um tipo de política pública direcionada à infância e que possuía características estruturantes fundadas em visões assistencialistas e voltadas, essencialmente, às crianças advindas das camadas mais excluídas do povo brasileiro, no sentido de outra que reconhecesse a educação infantil como direito inalienável da criança como ser único e sujeito pleno de direitos.

Ressalte-se, ainda, que os aspectos dos cuidados e dos processos pedagógicos educacionais são relatados, de modo específico nas Diretrizes, como elementos globais e não separados entre si.

As mudanças registradas na legislação brasileira sobre a educação infantil tiveram, ao longo do tempo, signos positivos, mas que não garantem por si só, o acesso, nem

a qualidade dos processos educativos pertinentes à criança. E isso é tão mais importante na medida em que foi percebida, através dessa síntese, como a educação infantil foi secundarizada durante sua inserção na história brasileira e foi conquistando arduamente seus espaços que continuam em aberto.

Nessa perspectiva, o papel dos professores de educação infantil é fundamental. São eles os mediadores dos conhecimentos e das novas descobertas do universo infantil na escola. Esse docente também deve lutar por seu reconhecimento e valorização. Sua voz deve se fazer ouvir, assim como as representações, imagens e concepções sobre o seu trabalho.

Por conseguinte, como já foi dito, sua formação deve ser contínua, de qualidade e estar em sintonia com os processos de transformações sociais, particularmente com a introdução das novas tecnologias da informação e comunicação e levar em considerações pesquisas realizadas em outros campos científicos como as investigações, por exemplo, da neurociência (ciência recente e que vem fazendo importantes propostas investigativas), e que vêm trazendo novas implicações para o campo da aprendizagem e, conseqüentemente, para a formação de professores.

Desse modo é importante destacar, as inflexões, ao longo do tempo, da formação docente objetivando contextualizar os processos formativos dos professores da educação infantil, para melhor compreender seus processos vivenciados atualmente.

### 3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A preocupação com a formação de professores não é recente. Comenius (1592-1670) já considerou essa necessidade e a primeira instituição voltada a esse fim parece que foi o Seminário dos Mestres, que teria sido idealizado por São João Batista de La Salle no ano de 1684 (século dezessete), em Reims, cidade francesa situada na região de Champanha Ardenas, departamento de Marna. (DUARTE *apud* SAVIANI, 2009). Mas, segundo Saviani (2009, p.143),

[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

A primeira instituição que recebeu a denominação de Escola Normal foi proposta pela Convenção Nacional Francesa, (também chamada simplesmente de convenção, assembleia instalada durante a revolução francesa e após a contrarrevolução do rei Luiz XVI e que teve a incumbência, dentre outras, de reorganizar o país e elaborar uma nova constituição), em 1794 e no ano seguinte (1795) foi instalada em Paris. Já a partir dessa época foi feita a diferença entre Escola Normal Superior, voltada para formar professores de nível secundário e Escola Normal, também denominada Escola Normal Primária, que objetivou preparar docentes destinados ao ensino primário. (SAVIANI, 2009).

Outras Escolas Normais foram criadas, durante o século XIX, na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. No norte da Itália, especificamente na cidade de Pisa, foi fundada, por iniciativa de Napoleão Bonaparte, uma Escola Normal, seguindo o modelo da que foi estabelecida em Paris. No entanto, segundo Saviani (2009), essa escola embora tenha tido por objetivo inicial formar docentes para a escola secundária, terminou por abandonar as preocupações didático- pedagógicas e se transformou em uma instituição destinada a altos estudos

Continuando no âmbito mundial importante mencionar que o surgimento de instituições voltadas à formação de docentes está relacionada ao processo de institucionalização do ensino público, durante o período denominado modernidade que corresponde a sedimentação da hegemonia burguesa e consequente afirmação da sociabilidade capitalista. Foi uma época de difusão do ideário liberal que advogava uma expansão do ensino primário que deveria ser gratuito e obrigatório. Essa ideologia liberal

terminou por impulsionar a formação de professores para o nível de ensino acima especificado. (CABRAL, 2005).

Necessário enfatizar, portanto, que a defesa da necessidade de expandir o ensino primário e a injunção de torná-lo gratuito e obrigatório está relacionada às novas demandas do sistema capitalista na busca de mão de obra mais qualificada. Não se trata, como já foi dito ao longo desse texto, de estabelecer uma relação linear de causa e efeito entre mudanças econômicas e alterações no nível educacional, mas de estabelecer correlações historicamente situadas.

Passaremos, agora, a uma breve retrospectiva histórica da formação de docentes para educação infantil no Brasil sempre objetivando uma compreensão mais adequada da sua situação atual e suas perspectivas futuras.

No Brasil as primeiras iniciativas vinculadas, ainda que de forma indireta, à formação de docentes aconteceram durante a vigência do período Imperial quando foram estabelecidas, nas regiões mais populosas, “escolas de primeiras letras”, objetivando ofertar o ensino mútuo e, ainda, exames para a seleção de professores (as), através de uma lei promulgada na data de 15 de Outubro de 1827 (CABRAL, 2005). Essas escolas trabalhavam com o ensino da leitura, fundamentos de aritmética e o controle do chamado método Lancaster, idealizado pelo *quaker* inglês Joseph Lancaster (1778-1838) que utilizava monitores e se fundamentava no ensino oral, na utilização da repetição e, essencialmente, na memorização. Os docentes, nessas escolas se instruíam, através do ensino mútuo, às suas próprias custas e a seleção para o trabalho no magistério levava em consideração a propagação dos ensinamentos católicos, conforme perspectiva dominante na época.

Após as “Escolas de Primeiras Letras” merece destaque na história da formação de professores no Brasil a instalação e expansão das denominadas Escolas Normais, que aconteceu no período de 1890 à 1932 (SAVIANI, 2009), mas CABRAL (2005) registra que as primeiras foram criadas após o Ato Adicional de 1834 (a primeira escola Normal do Império foi fundada em Niterói, 1835) que realizou a descentralização do ensino, assegurou a gratuidade da instrução a nível primário e passou, para as províncias, a responsabilidade tanto dessa etapa do ensino, como a do nível secundário.

É de se assinalar que a maioria dessas Escolas Normais tiveram um funcionamento intermitente e foram criadas, durante o século XIX, em várias províncias, como a do Ceará, por exemplo, que teve sua Escola Normal fundada em 1885. O modelo dessas Escolas Normais, para formação docente, foi uma influência do prevalente na Europa. (SAVIANI, 2009)

Basicamente, as Escolas Normais não forneciam um preparo didático-pedagógico aos docentes, embora objetivassem a formação de professores (a), o que era ensinado aos mesmos eram os conteúdos que seriam vistos pelos alunos. Ou seja, a preocupação maior era com o domínio dos conteúdos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, já citadas anteriormente. O pressuposto aqui era de que os docentes deveriam, prioritariamente, dominar os conteúdos, secundarizando-se, portanto, a preparação didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009).

Ressalte-se que a secundarização do preparo didático-pedagógico estava em sintonia com a percepção do magistério como um campo vinculado ao “sacerdócio”, a uma vocação, onde os valores morais e religiosos eram colocados em relevo, contrastando, portanto com a ausência dos aspectos profissionalizantes. Para ser professor (a) era suficiente: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever” (TANURI *apud* CABRAL, 2005, p. 78). Importante observar que se exigia do docente, dedicação, cuidados, embora as condições salariais e de trabalho fossem insuficientes e difíceis.

O conjunto dos problemas enfrentados pelas Escolas Normais, intermitência no seu funcionamento, pouco ou nenhuma preocupação didático pedagógica, centro na transmissão de conteúdos, terminou por expô-las a críticas e enfraquecê-las como centros formativos, o que levou a experimentação do modelo do “professor adjunto”, mais uma influência europeia, dessa vez vinda da Holanda e Áustria. (CABRAL, 2005). Esse modelo valorizava a formação direta dos docentes, que eram colocados juntos aos chamados “professores regentes” para que, a partir daí, adquirissem a necessária habilidade para ensinar. Essa perspectiva, puramente empírica, não apresentava nenhuma preocupação com os aportes teóricos. Outro elemento que merece registro é que a prática do magistério não abria possibilidades de acessar o ensino superior, contribuindo, junto com a parca remuneração oferecida, para que a formação voltada à docência fosse considerada pouco atrativa. Isso terminava por reforçar a ideia, dominante e expressa anteriormente, de que o exercício docente representava um tipo de “sacerdócio” e não uma opção profissional.

O avanço do sistema capitalista no Brasil gera novas necessidades sociais, intensifica o processo de urbanização e favorece a expansão da oferta escolar, até para preencher as novas demandas de mão de obra mais qualificada. É nesse contexto que surgem discussões e propostas de alterações na formação de professores, surgem os institutos de educação com objetivos mais ampliados que os das Escolas Normais, já que propugnavam que a educação fosse perspectivada não apenas como ensino, mas também como pesquisa.

Merece destaque a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal em 1932 (iniciativa de Anísio Teixeira, sob direção de Lourenço Filho), e a do Instituto de Educação de São Paulo, fundado um ano depois, por Fernando de Azevedo. (SAVIANI, 2009). Anísio Teixeira foi um crítico da forma como foram instituídas as Escolas Normais, inclusive criando uma instituição denominada Escola de Professores em substituição à Escola Normal com um currículo diferenciado daquelas (Escola Normal). Saviani, captou bem a proposta básica dos institutos de educação quando diz:

[...] percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais[...] (SAVIANI, 2009, p. 146).

Percebe-se que a implantação dos institutos de educação significou uma tentativa de melhorar qualificar a formação docente, oferecendo uma base didático-pedagógica não explicitada no currículo das Escolas Normais.

A ocorrência do golpe de Estado em 1937 sob a liderança de Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954), terminou por elaborar uma nova Constituição onde a formação de professores não recebeu nenhuma referência, mas os conteúdos e métodos utilizados pelos professores deveriam contribuir para criar nos discentes, uma perspectiva nacionalista onde as convicções patrióticas deveriam ser ressaltadas, bem aos moldes do governo ditatorial instalado no Brasil. (CABRAL, 2005). Outro elemento a considerar é que durante esse período ditatorial (1937-1945), o governo estabeleceu a estruturação do sistema de ensino no Brasil (Leis Orgânicas), centralizando esse sistema e retirando dos Estados a capacidade de defini-lo. (PIMENTA, 1990). Essa medida veio no contexto de fortalecimento do Estado ditatorial populista e reafirmando uma de suas características que foi a de perceber as demandas populares e tomar medidas preventivas em relação a esses anseios, evitando possíveis desestabilizações políticas. Claro que o aparato repressivo do governo “contribuiu”, também, para evitar protestos populares.

Segundo Pimenta (1990) existiu uma relação entre a necessidade que o país sentiu de estabelecer processos formativos para seus profissionais do magistério e os acontecimentos da segunda guerra mundial.

Um último fator a considerar nesse período foi a II Guerra Mundial. Até então, o Brasil importava tudo, inclusive professores. A economia de guerra obrigou o País a "formar" seus profissionais. Sintomaticamente, a primeira universidade brasileira (USP) data de 1934 e a primeira legislação sobre o curso de Pedagogia (que formaria professores para formar professores) data de 1939. (PIMENTA, p. 39).

Sendo assim um fator de ordem externa, como a segunda grande guerra, terminou por ser um catalisador positivo no surgimento de cursos voltados à formação de docentes, o que demonstra que esses processos de formação para exercício do magistério devem ser compreendidos nas suas relações com as questões de ordem conjunturais e não apenas estruturais. Reafirme-se que essas conexões não são lineares, mas assumem um caráter recursivo.

No âmbito desses elementos conjunturais se destacou a primeira instituição considerada, a nível superior, voltada para a formação de professores objetivando capacitá-los para trabalharem com o ensino secundário, que foi resultado do desmembramento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, vinculada à Universidade de São Paulo (USP), e a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (CABRAL, 2005). Essa foi uma tentativa de concretizar a formação de professores a nível superior, unindo "intenção e gesto". Ainda segundo Cabral (2005. p.89),

em 1938, visando aprimorar a formação dos professores primários, para elevar o nível da qualidade de ensino criou-se tanto o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- quanto uma Comissão Nacional de Ensino dos Professores, em diversas localidades, do Brasil. Nesse mesmo ano, foram introduzidas, nos cursos de formação, as disciplinas de Didática e Pedagogia, sendo que, em 1941, a Didática adquiriu um caráter autônomo, passando a ser oferecida após a conclusão do bacharelado, criando-se, então, o sistema de 3+1 (3 anos de bacharelado mais um ano de didática).

Anote-se que esse esquema foi adotado tanto nos cursos de licenciatura quanto nos de Pedagogia, sendo que os cursos de licenciatura formavam os docentes para atuarem no ensino secundário enquanto o segundo (Pedagogia), estavam voltados à formação de professores para lecionarem nas Escolas Normais. (SAVIANI, 2009).

Merece destacar que no ano de 1941 foi realizada a 1º Conferência Nacional de Educação, onde, dentre outros assuntos, entrou em discussão a necessidade de se estabelecer uma base comum para a formação dos professores(a) e a legalidade dos diplomas dos cursos norma.(CABRAL, 2005).

A extinção do denominado “Estado Novo” em 1945 propiciou um clima de retomada do processo democrático no país e uma conseqüente possibilidade de retomada das discussões sobre a educação no Brasil e os processos de formação de docentes. Em 1946 foi estabelecida uma nova Constituição que buscou resgatar os princípios democráticos eclipsados pelo regime ditatorial do “Estado Novo”.

No espectro dessa tentativa de retomada da democracia no país, é interessante a referência ao Decreto-Lei n.º8530/46(conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal), que buscou normatizar o ensino normal e procurou contribuir para a uniformização das formações dos professores no país, definindo os objetivos dessa modalidade de ensino. Segundo Cabral (2005, p. 91),

é importante ressaltar, que com a vigência dessas leis, ocorreu uma maior articulação do ensino no país, favorecida pela união entre a escola secundária de 2º ciclo, com os outros segmento técnico profissionalizantes, incluindo a modalidade de ensino normal. Contudo apenas a escola secundária é que continuava dando acesso ao nível superior.

Apesar da contribuição dada pela “Lei Orgânica do Ensino Normal” para unificar os processos formativos dos docentes, os Estados continuaram com autonomia para regulamentar os cursos profissionalizantes, muito embora a maioria deles tenha se pautado pela regulamentação da União. Isso terminou contribuindo para produzir, ainda segundo Cabral (2005), uma certa plataforma comum para os cursos de formação docentes no país.

Apesar dessa contribuição não intencionada, o que se percebe é que os cursos, objetivando a formação de professores no Brasil, sofreram, nos seus respectivos contextos históricos, uma série de inflexões gerando um certo padrão de descontinuidade na formação docente, inclusive sobre o próprio local mais adequado para ser exercida essa formação e “[...] a função dos cursos de nível secundário, representados pelas escolas normais, e dos estabelecimentos de nível superior, representados pelas licenciaturas e pelo curso de Pedagogia” (MARIANI; CASTRO; REIS, 2013, p. 03).

Mesmo com essas “incertezas” as Escolas Normais e os Institutos de Educação continuaram, na prática, sendo o *locus* de formação e mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (n.º. 4.024/61) não mudou esse quadro. Ela possibilitou que as discussões referentes à formação de professores fossem retomadas, como uma maior qualidade do ensino, o tempo necessário para habilitação e formação de docentes para atuarem no ensino primário em nível superior. (CABRAL, 2005). Esses questionamentos, no entanto, não alteraram a base da formação para a docência que “continuava, ainda, no esquema estabelecido em 1941 que possibilitava a diversidade dos níveis: ginásial (ministrado

em escolas normais de grau ginásial); colegial (ministrados em escolas normais de grau colegial ou em Institutos de Educação) e pós-normal (cursos de especialização em Institutos de Educação).” (CABRAL, 2005, p. 95-96).

No ano de 1964 aconteceu o golpe militar que provocou alterações no processo educacional do país e modificou a legislação pertinente a ela. A lei 5.692 de 1971 alterou os níveis de ensino primário e médio, renomeando-os para 1º e 2º Graus. Foram abolidas as denominações de Escolas Normais e Institutos de Educação e, se agrega a formação docente como uma das possíveis habilitações, a nível profissional, de 2º Grau. Segundo Saviani (2009, p.147)

pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial.

As escolas Normais e os Institutos de Educação foram, dessa forma, descaracterizados e o “velho” curso Normal passou a se constituir em uma habilitação dentre outras, o que não contribuiu, embora se saiba dos limites do Normal (curso), para aperfeiçoar a formação de professores. (SAVIANI, 2009).

Com relação a legislação brasileira, durante os anos setenta, ela passou a se preocupar com a formação de docentes, para atuar na pré-escola, especificamente, no ensino de crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Essa formação poderia ser a nível médio ou superior. (CABRAL, 2005). Merece destaque ainda, o Parecer 349/72 que buscou estruturar um currículo para o ensino, modalidade Normal, onde foram contemplados conteúdos que deveriam se verificar em todo o Brasil e mais uma parte específica, voltada para atender as demandas locais. É relevante frisar que a concepção dominante, à época, era o tecnicismo que além de contribuir para uma fragmentação das habilitações, diluiu o caráter reflexivo do trabalho docente, submetendo os profissionais que trabalhavam no ensino a seguir determinações que lhes eram apresentadas por “especialistas” dedicados a panejar, para que os professores apenas executassem. Os próprios espaços de formação eram pensados como locais de “treinamento”, não tendo a participação dos docentes na elaboração e discussão dos seus “conteúdos” formativos. Interessante é que essa perspectiva “técnica” sobre a formação

de professores continuará influenciando nas décadas mais recentes, embora as denominações e o discurso sejam outros.

Merece observação ainda a criação, durante o período acima apontado, das “licenciaturas de curta duração” que objetivavam a formação dos chamados professores polivalentes e que foram, desde logo, muito criticadas pela debilidade teórica apresentada e ausência de sintonia entre o embasamento pedagógico e a parte teórica. (CABRAL, 2005). Constituíram-se como formações aligeiradas e de pouca profundidade conceitual que não contribuíram, de forma adequada, para a formação docente.

As insatisfações geradas pelas deficiências dos processos formativos terminaram provocando reações por parte dos profissionais do magistério, principalmente o segmento universitário, fazendo com que em 1977 o Ministério da Educação e Cultura estabelecesse a criação de uma Comissão de Especialistas para concretizar a participação das Universidades nos debates sobre a formação de professores. (DAMIS *apud* CABRAL, 2005). Dentro desse quadro foi efetivado em 1978 o I Seminário de Educação Brasileira, efetivado na Universidade de Campinas e a inédita Conferência Brasileira de Educação, realizada pela PUC (São Paulo) em 1980, que foi a responsável pela instituição do Comitê Nacional Pró Formação do Educador que tinha como meta centralizar a formação docente nos cursos de Pedagogia, Licenciatura e Normal(nível médio). Foi uma iniciativa interessante na medida que possibilitou o debate em torno da formação de professores, propiciando a troca de ideias e a participação direta dos mais interessados, professores, na constituição dos seus processos formativos, quebrando, um pouco, a lógica dos planejamentos autoritários e abrindo a possibilidade de efetivar formações ajustadas às reais necessidades dos docentes. Segundo Cabral (2005, p. 100)

em 1983, o Ministério de Educação e Cultura e as Secretarias dos Estados se unem no sentido de procurar “soerguer” os Cursos Normais; essa iniciativa foi intitulada de “Revitalização do Ensino Normal, destacando-se, nessa perspectiva, o Projeto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Esse projeto foi elaborado a fim de propiciar condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico real e significativo que, de acordo com Cavalcante(1994), objetivou fazer reflexões sobre os Cursos Normais, serem o lócus da formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil e das primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental (de acordo com as nomenclaturas atuais), buscando uma maior qualidade do ensino público.

Anote-se que esse projeto teve alcance limitado pela sua curta durabilidade. Já no final da década de oitenta, com a nova Constituição Republicana de 1988, e a explicitação da

criança como sujeito de direitos nessa legislação, a preocupação com a formação de professores mereceu uma pequena referência no texto constitucional, especificamente no seu artigo 206, inciso V, o que significou, pelo menos, uma “lembrança” da parte dos legisladores. Muito pouco para tão grande magnitude representada pela formação da docência para a educação.

A promulgação da Lei 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pareceu um avanço no reconhecimento da importância dos processos formativos docentes para o exercício do magistério, quando explicitou que a formação, para atuar na Educação Básica, deva acontecer em nível superior, em cursos de Licenciaturas, Graduação Plena, tendo como *locus* Universidades e Institutos Superiores de Educação. No entanto, no mesmo corpo dessa Lei (artigo 62), se deixou claro, com relação à Educação Infantil, que a formação de profissionais para atuarem nessa etapa de ensino poderá se dar, como formação mínima, em nível médio, na modalidade Normal. Essa ambiguidade de admitir para a educação Infantil, uma formação em nível médio, corre o risco de resgatar aspectos de uma concepção aligeirada da formação docente, como se educar crianças se constitui em algo que pode ser secundarizado, como foi ao longo do tempo, e não uma atividade profissional de relevância fundamental para a educação.

Como se sabe os profissionais que trabalhavam com a educação infantil, em vez de serem reconhecidos pela sua capacidade profissional, foram identificados por características muito mais afetivas, “capacidade de dar amor”, paciência, aspectos maternos, como se houvesse quase uma continuidade entre educação infantil e educação familiar, daí, em grande medida, a feminilização da educação infantil, pelo “dom” “natural” da mulher em educar crianças.

Não se pode deixar de reconhecer, no entanto, que apesar de algumas ambiguidades da Lei 9.394/96, como anotadas acima, ela contribuiu também, ao colocar a Educação Infantil como um dos níveis de ensino, para tentar superar as marcas de gênero atribuídas ao ensino infantil, no sentido de uma percepção mais profissional desse magistério. É relevante citar aqui as recomendações da ANFOPE (Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação), citado no trabalho de Cabral, sobre alguns elementos que poderiam se constituir como uma base, a nível nacional, para alicerçar a formação docente:

- Sólida Formação Teórica e Interdisciplinar sobre o Fenômeno Educacional – compreensão histórica dos acontecimentos sócio-políticos, em consonância com o domínio de conteúdos ensinados pela escola, dentro de uma visão crítica.

- Unidade entre Teoria e Prática – interlocução essa que deve ser assegurada durante todo o curso, através da reformulação de estágios que devem se constituir como práxis educativa.
- Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária, para poder superar essa postura e poder vivenciar a participação efetiva no campo de uma gestão democrática e transparente que envolva a comunidade escolar.
- Compromisso Social do Profissional da Educação – compreensão das lutas e conquistas históricas dos professores que têm, como objetivo, a construção de uma sociedade politicamente e socialmente compromissada, com os objetivos e necessidades educacionais.
- Trabalho coletivo e Interdisciplinar – busca da instauração do trabalho integrado, entre o professor-aluno e entre os próprios professores, na ação e no pensamento, na perspectiva da parceria entre as disciplinas, para a construção de um projeto-curricular, que garanta a aprendizagem dos alunos.
- Formação inicial articulada à formação Continuada assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e o diálogo permanente entre o locus dessa formação e o mundo do trabalho. (CABRAL, 2005, p. 113).

Compreende-se que essas sugestões são pertinentes na medida em que representam uma tentativa de dar qualidade à formação de professores em todos os níveis, superando a visão da “tia” bondosa, afetuosa (não que esses elementos não sejam importantes), por um (a) profissional competente, capaz de exercer sua criticidade, associando competência técnica e política. Além do mais são ideias gestadas pelos próprios profissionais do magistério, que devem ser sempre ouvidos nas suas propostas sobre seus processos de formação.

Como se pode perceber, através dessa rápida digressão histórica, a formação de professores para a educação infantil sofreu avanços e recuos ao longo do tempo, ainda se constituindo em um campo aberto às lutas e consolidações de conquistas que não podem prescindir da participação dos professores e seus mecanismos participativos na busca de uma formação de qualidade. Sempre alertando para a polissemia do termo qualidade aqui entendido como uma unidade entre os aspectos técnicos formais, (objetivos, conteúdos) e a qualidade política.

A efetivação dessa qualidade dos processos formativos docentes, em particular dos professores da educação infantil, não pode prescindir dos processos da imaginação criativa na medida em que esses processos permitem uma maior compreensão dos aportes lúdicos presentes nos materiais pedagógicos trabalhados em sala de aula (contos de fadas, histórias infantis, narrações míticas etc), ampliando a experiência dos docentes (imaginar o que nunca viram) e contribuindo, também, para que seja percebido como a imaginação criativa se constitui em um nexos com a própria realidade.

Sendo assim entendido torna-se necessário adentrar-se nos meandros da imaginação criativa na perspectiva histórico-cultural, conhecendo alguns aspectos históricos

vinculados à imaginação e principiando a estudar o que são e como se caracterizam os processos basilares desses processos da imaginação criativa que, para este trabalho, aparecem como fundamentais para a formação dos docentes da educação infantil.

#### 4 IMAGINAÇÃO CRIATIVA: PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A criatividade se constitui em uma característica que significa o homem na medida em que esse é um produtor e reproduzidor de bens e conhecimentos necessários à sua existência, constituindo-se em uma espécie de imaginação concretizada. Portanto, essa dimensão criativa está ontologicamente vinculada à espécie humana, albergada na sua plasticidade em relação aos diversos ambientes e voltada à sua permanência como espécie na Terra. “A natureza histórico-cultural do gênero humano (produtor e transformador intencional de si mesmo através de seus bens e conhecimentos socialmente plasmados) é, necessária e ineliminavelmente criadora” (ZORZAL E BASSO, 2001, p. 9).

Durante um longo período de tempo esse “sentido” (criatividade) essencialmente humano, esteve associado a visões místicas ou míticas, como entre alguns textos de origem judaico-cristãos onde se dizia que “o espírito era constituído de duas câmaras: uma câmara representada por um receptáculo que uma divindade preenchia de inspiração, e outra câmara sendo dedicada à expressão desta inspiração” (LUBART, 2007, p.1). Eram assim as divindades, forças cósmicas superiores ao entendimento humano as responsáveis pelos processos criativos e suas várias formas de expressão. Entre os filósofos gregos, Platão afirmava que os poetas não poderiam manifestar seus aportes criativos sem a anuência e inspiração das musas. (LUBART, 2007).

Não apenas na antiguidade grega e entre seus filósofos e literatos prevalecia a ideia da criatividade como manifestação de uma inspiração divinal. Músicos e escritores mais próximos temporalmente também compartilharam o pensamento de que alguma “entidade” externa seria responsável por seus momentos criativos e, conseqüentemente, pelas suas produções artísticas. Seriam como que “tomados” por um estado semelhante ao de uma “possessão”, onde os seus “daimons” ou “espíritos” pessoais interviriam, lhes bafejando com o sopro da criatividade. Seja qual for a denominação usada para determinar a fonte inspiradora o importante é destacar que, nessa perspectiva, a origem dos mecanismos vinculados à criatividade são exteriores, não são produzidos internamente ao indivíduo.

Uma mudança na concepção de criatividade já principiou a surgir com Aristóteles, discípulo de Platão, mas divergente de muitas das convicções do mestre, quando afirmou que os processos geradores da inspiração e criatividade, não deveriam ser buscados nas musas ou divindades, mas no estabelecimento das associações mentais realizadas no interior dos indivíduos. Assim não são as forças supra-humanas ou os elementos divinais a fonte dos

momentos criativos, mas o próprio indivíduo no encadeamento e associação de suas ideias, segundo o filósofo.

A perspectiva aristotélica sobre a criatividade significou uma mudança de orientação, pois retirava das forças extra-humanas ou super-humanas as fontes originárias dos potenciais criativos, mas não produziu uma consolidação linear do interesse pelo assunto no campo ocidental da cultura. Uma vez mais Lubart (2007, p.12) informa que “devido às pressões políticas e religiosas do Império Romano, seguidas do estabelecimento de um sistema feudal e à influência crescente da Igreja dentro da sociedade, a criatividade no mundo ocidental, assim como em todo o campo do pensamento referente a ela, recebeu menos atenção”.

O tema da criatividade só retornaria ao centro dos interesses durante o Renascimento europeu, período de intensas reflexões e de renovações em vários campos do desenvolvimento cultural, motivados, em grande medida, pelos novos cenários políticos, sociais e econômicos capitaneados pela consolidação do novo modo de sociabilidade capitalista. Durante o século XVIII se produziram debates em torno de conceitos como a genialidade criativa, o talento, e os elementos vinculados à criatividade foram se afastando das concepções “místicas”, das forças extra ou sobre humanas, para se concentrarem nas capacidades dos indivíduos, perdendo, assim, suas inspirações “sobrenaturais”. Pode ter sido uma perda poética, mas o pesquisador científico prefere a verdade, ainda que triste, mesmo que isso represente certo desencanto do mundo. Aliás, será mesmo um desencanto ou um tipo de reencantamento? Como não é propósito deste trabalho, fica a resposta para outra investigação.

Embora mencionado em épocas bem anteriores da história, os estudos mais sistematizados e de caráter mais científico sobre o potencial criativo começaram a ser adensados no século XX, particularmente durante os anos de 1950 (EUA).

Miel (1993), em uma retrospectiva sobre as primeiras e principais produções sobre o assunto nos EUA, afirma que a criatividade, como conceito, começou a atrair a atenção da comunidade científica e um exame mais acurado na década de 1950, e constata que em uma coleção de resumos de literatura selecionada em psicologia e psiquiatria referente à criatividade, quase metade dos trabalhos escolhidos datava de 1950 a 1959, embora, enfatiza, tais trabalhos abrangessem um período de quase cem anos. (ZORZAL; BASSO, 2001, p.3)

Sendo assim, embora a origem dos processos ligados à criatividade apareçam na literatura mundial em tempos prímicos, a atenção da comunidade científica sobre o conceito é mais recente, levando-se em conta o tempo histórico, e contou com a contribuição de diversos

escritores e estudiosos entre os quais podemos destacar o psiquiatra Édouard Toulouse (1865-1947), que ao empreender estudos sobre personalidades conhecidas, Émile Zola (1840-1902), Henri Poincaré (1854-1912), procurou investigar se havia alguma correlação entre debilidade psicológica e processos criativos. (LUBART, 2007). Interessante observar como Toulouse, para efetivar seus estudos, escolheu duas talentosas personalidades, mas pertencentes a campos diferentes, Zola na literatura e Poincaré no âmbito da matemática, física e filosofia da ciência. Certamente essa escolha não foi aleatória.

Outros estudiosos pesquisaram sobre os fundamentos da criatividade, como o pedagogo e psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) conhecido por suas contribuições para a psicométrie e considerado o inventor do primeiro teste de inteligência, que inseriu a capacidade criativa como dado integrante da inteligência e o psicólogo inglês Charles Spearman (1863-1945), que trabalhou na área da estatística, pioneiro na análise fatorial, e que buscou associar a criatividade à capacidade de perceber semelhanças ou correspondências entre elementos diferentes. Freud (1856-1939) nos seus trabalhos sobre a mente, considerou que a criatividade se relacionava com desejos inconscientes que os indivíduos buscariam exprimir através de suas produções intelectuais, uma espécie de tensão entre o consciente e as pulsões não conscientes. (LUBART, 2007).

Como se pode perceber, pelos rápidos exemplos acima citados, os processos associados ao potencial criativo humano suscitaram e ainda produzem inúmeras discussões gerando uma ampla variedade de definições com relação ao que seja a criatividade, implicando em diferentes pressupostos teóricos e conceituais.

Algumas dessas perspectivas centram a questão da criatividade muito mais nos resultados concretos, nos produtos que aparecem e podem ser mensurados, deslocando os mecanismos criativos para um nível que se pretende objetivo, realçando as resultantes, focando os processos investigativos em medidas psicométricas e enfatizando as destrezas, habilidades individuais para as ações criativas. “Dessa forma, o eixo da discussão deslocou-se do plano teórico para o plano pragmático, no qual passou a ser destacada, principalmente, a significância do produto resultante dos processos de criação.” (ZORZAL; BASSO, 2001, p. 3 - 4). Nesses estudos as determinantes ou os processos ligados à criatividade são secundarizadas, preferindo-se aquilo que pode ser, de algum modo, medido, perdendo-se ainda, de certa maneira, o contexto teórico mais amplo. Sem querer criar dicotomias entre o experimental e o teórico, essa seria uma abordagem mais “experimental” sobre a criatividade.

Diferente dessa abordagem alguns estudiosos como o psicólogo norte-americano C. Rogers (1902-1987) e seus afins da chamada orientação humanista em psicologia, encaram

a criatividade como algo caracteristicamente inovador, buscando uma quebra do convencional e servindo

a partir de um princípio axiológico vinculado à importância de sua expressão para o desenvolvimento psicológico dos indivíduos, em termos subjetivos. Deste modo, Rogers (1970) toma o potencial criador enquanto via legítima de uma auto-realização do indivíduo — ou, nos termos próprios deste autor, um meio vital para sua auto-atualização (ZORZAL; BASSO, 2001, p.4).

Nesse “olhar” os processos criativos seriam produto de novas posturas relacionais, gestados nas condições singulares dos indivíduos e suas variantes existenciais. (ZORZAL; BASSO, 2001).

O que se destaca nessas abordagens acima especificadas é que os processos criativos são centrados nas características singulares dos indivíduos, nos seus potenciais individuais e particularizados “característica esta inerente a seu subjetivismo” (ZORZAL; BASSO, 2001, p.5). Embora se concorde com a relação com o subjetivo, falta aqui uma visão mais ampla sobre a criatividade situando-a, no contexto maior das aquisições humanas.

Embora se concretize em indivíduos singulares com produções específicas, a criatividade não se constitui, na perspectiva adotada neste trabalho, uma exceção no espectro humano. Aparece como um elemento peculiar do gênero humano, na medida em que está presente na capacidade de elaborar e reelaborar a realidade, compondo a tessitura definidora do homem enquanto ser produtor de cultura. Dessa forma, considera-se os aportes criativos como sendo expressão ontológica dos seres humanos sendo suas variantes individuais resultados da enorme capacidade plástica e relacional do homem (espécie) de transformar, significar e ressignificar a realidade.

Chamamos atividade criativa a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característico do ser humano.” (VIGOTSKI, 2014, p. 1). Assim, a atividade criativa ou criatividade é a capacidade humana de plasmar um “produto” novo, seja resultado do sentimento, uma nova perspectiva de algo do mundo externo ou uma elaboração da mente. Por mais exóticos que possam parecer os resultados dos processos criativos eles sempre serão construídos calcados em elementos da experiência real. Será esse o grande padrão da criatividade. Essa definição de Vigotski, acima referida, será adotada neste trabalho, reafirmando a criatividade como um dado vinculado ao produzir humano e seu desenvolvimento como espécie.

Portanto, a capacidade criadora é o que permite ao ser humano fazer-se como tal, lançar-se no futuro, alterando seu status presente. Essa capacidade faz parte do universo cultural humano permitindo a criação em todos os níveis, artístico, científico e técnico. Portanto, a capacidade de criar não está adstrita a alguma genialidade artística ou científica, mas se constitui em um elemento presente na condição humana e em suas realizações. A criatividade não está associada ao talento ou ao gênio criativo de alguns indivíduos que se destacam por suas produções teóricas ou práticas. O processo criativo não é um privilégio de alguns. Reiterando o que afirmamos anteriormente, ela está presente em todas as oportunidades que o homem concretiza suas possibilidades combinatórias, criando, reelaborando, recombinao, alternando ou imaginando um elemento novo “mesmo que possa parecer insignificante quando comparado às realizações dos grandes gênios” (VIGOTSKI, 2014, p.5).

Esclarecendo a concepção de criatividade aqui exposta é importante assinalar que Vigotski ao discorrer sobre a condição humana e suas atividades, destaca duas características ou o que ele denomina impulsos básicos: um que ele chama reprodutivo ou reprodutor e um outro nomeado de combinador ou criador. A primeira característica (reprodutiva) “[...] esta fortemente relacionada com a nossa memória; sua essência consiste no fato de o homem reproduzir ou repetir normas de comportamento anteriormente criadas e elaboradas, ou relembrar impressões passadas”. (VIGOTSKI, 2014, p.1).

As lembranças da infância se encontram nessa característica, assim como as recordações de viagens a locais diversos e distantes, as pinturas que buscam reproduzir objetos naturais etc. Em todas essas atividades não se produz algo novo, mas se reproduz algo que já existia. Constitui-se, então, em uma atividade replicadora, onde não se cria nenhum elemento novo. No entanto, é uma característica de enorme importância para o homem na medida em que retém experiências anteriores, e facilita a adaptação ao ambiente externo possibilitando a permanência de traços que irão se repetir sob determinadas condições (VIGOTSKI, 2014). Sem ela o ser humano estaria sempre partindo de um recomeço, já que seria incapaz de reter as experiências acumuladas ao longo do seu percurso existencial, limitando-se a adaptar-se ao ambiente sem a possibilidade de modificá-lo. Certamente essa condição não condiz com o desenvolvimento e evolução humana no planeta.

Merece destacar que para Vigotski existe uma base fisiológica dessa atividade reprodutora ou da própria formação da memória que “é a plasticidade de nosso sistema nervoso, entendendo-se por plasticidade a propriedade de adaptação e conservação dessa alteração adquirida” (VIGOTSKI, 2014, p.2). Dessa maneira o cérebro humano evoluiu para

ser um órgão com capacidades de reconstrução de experiências acontecidas e repeti-las em seus mecanismos internos.

Mas o funcionamento cerebral não é apenas capaz de reconstruir ou “preservar” acontecimentos passados. Ele também desenvolveu a capacidade ou impulso (criador) que é aquele que permite a elaboração de novos elementos, novas ações, elaborando e reelaborando novas possibilidades combinatórias, capaz de superar a mera adaptação às condições permanentes ou cambiantes do ambiente externo. O pesquisador bielorrusso destaca que “o cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos e experiências passadas, novos princípios e abordagens” (VIGOTSKI, 2014, p.3). É esse tipo de atividade humana que possibilita ao ser humano criar e transformar a realidade presente e projetar-se no futuro. O ser humano não se define apenas pelas recordações vivenciais reconstruídas pelo seu cérebro, mas pode formar ideias e imagens de coisas do passado, não vivenciadas presencialmente por ele ou criar projeções de eventos que ainda não foram concretizados.

Quando imaginamos alguma projeção do futuro, como, por exemplo, a vida humana em uma sociedade socialista, ou quando pensamos em fatos muito antigos da vida humana e da luta do homem pré histórico, não nos limitamos à reprodução de impressões vividas por nós mesmos. Não nos limitamos à lembrança de estímulos passados que causaram impressões em nosso cérebro, pois não conhecemos esses eventos do passado nem os do futuro e, ainda assim, podemos formar uma ideia, uma imagem. (VIGOTSKI, 2014, p. 3).

Assim a criação de novos fatos, imagens, ideias, ações, é pertinente a essa função não reprodutora, mas combinatória, produtora de novos elementos. Nessa capacidade combinatória e criadora de novas correlações peculiar, até quanto se sabe, ao homem, enquadra-se a imaginação ou fantasia. Vigotski (2014) destaca que a imaginação e a fantasia são tratadas, comumente, como coisas vinculadas ao irreal, destituídas de qualquer valor prático. “Na sua concepção comum, a imaginação ou a fantasia designam aquilo que é irreal, o que não corresponde à realidade e, portanto, sem nenhum valor prático” (VIGOTSKI, 2014, p. 4). No entanto, a imaginação encontra-se permeando as atividades dos seres humanos, está corporificada na concretização das suas produções em todos os níveis. “Toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica” (VIGOTSKI, 2014, p.4).

Desse modo, a imaginação está associada ao próprio universo da cultura humana, presente nas realizações e descobertas humanas, não importando o tamanho delas, sua repercussão gigantesca ou não. Todas as descobertas humanas, antes de se materializarem,

estiveram presentes no cérebro, vinculadas à imaginação. Dessa forma a imaginação ou fantasia possibilitam a experiência de novas combinações capazes de criar elementos que não existiam anteriormente, sedimentando-se nas realizações humanas. “Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas” (VIGOTSKI, 2014, p. 4).

Enquanto a ideia do senso comum sobre a imaginação ou fantasia guarda uma relação com algo que não existe, fictício, uma quimera resultado do “puro” pensamento de algum indivíduo, Vigotski destaca que os dois conceitos estão imbricados na vida humana, nos objetos do seu cotidiano, no construir dos artefatos dos mais simples aos mais complexos. É essa representação da imaginação que abre a perspectiva para o estudo científico da criatividade e possibilita, também, ir além do olhar que associa os potenciais criativos como traços particulares de poucos “escolhidos”, como já foi destacado neste trabalho.

Disso se depreende facilmente que a nossa representação habitual da criatividade não corresponde plenamente ao sentido científico dessa palavra. No sentido vulgar da palavra, a criatividade é privilégio de pessoas seletas, gênios, talentos, autores de grandes obras de arte, de grandes descobertas científicas ou de importantes aperfeiçoamentos tecnológicos. Reconhecemos e admitimos com facilidade a criatividade presente na obra de Tolstói, de Edison e Darwin, mas tendemos a pensar que a criatividade não existe na vida do homem comum. (VIGOTSKI, 2014, p. 5).

Percebe-se, então, que os potenciais criativos não se encontram manifestados apenas nas grandes produções tecnológicas, artísticas ou históricas, mas “sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado às realizações dos grandes gênios” (VIGOTSKI, 2014, p. 5).

Evidencia-se, pelas observações acima reiteradas que o pesquisador bielorrusso encara os processos criativos não como uma exceção, mas como uma regra inserida nas condições da vida cotidiana, uma capacidade ontológica, como já afirmamos, do ser humano de combinar, alterar e ir além do seu entorno presente. Encarada dessa ótica os processos criativos já podem ser visualizados a partir da criança. Como ressalta Vigotski: “uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a capacidade de criação nas crianças, do estímulo dessa capacidade e a sua importância para o desenvolvimento geral e a maturação da criança”. (VIGOTSKI, 2014, p. 6).

A criatividade infantil se explicita nas variadas brincadeiras e jogos realizados na infância e embora possam ser reproduções do que as crianças viram ou escutam dos adultos,

essa reprodução nunca é absolutamente igual ao que realmente aconteceu na realidade. Importante destacar o que diz Vigotski sobre esse fato: “Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades” (VIGOSTKI, 2014, p. 6). A fantasia infantil é, portanto, um produto da sua capacidade imaginativa, de reconstruir e fazer novas associações, tanto quanto acontece nas suas iniciativas lúdicas (VIGOTSKI, 2014).

Compreendida dessa forma fica perceptível o papel, importância e relação da imaginação como fundamento da criatividade, imaginação criativa, para o desenvolvimento cultural do ser humano. Não se pode erguer um muro intransponível, portanto, entre a realidade e a fantasia. O que existe é uma relação flexível, maleável entre as duas. Pertinente ainda destacar que Vigotski, assinala que a imaginação ou fantasia apoiam-se em elementos extraídos das experiências vivenciais dos seres humanos. “Seria um milagre se a imaginação pudesse criar algo do nada, ou se dispusesse de outras fontes de conhecimento que não a experiência passada”. (VIGOTSKI, 2014, p. 10). Assim, ele afirma que quanto mais amplo o campo de experiência vivencial humano, maiores serão suas possibilidades de dispor das “riquezas” de materiais disponíveis para a imaginação.

O pesquisador bielorrusso chega a afirmar que essa relação entre a riqueza do campo experiencial humano e as possibilidades criativas constitui-se na primeira lei da atividade criativa. (VIGOTSKI, 2014). Pode-se depreender daí como é fundamental para os docentes, sua formação e prática, a ampliação do seu universo experiencial e cultural, na medida em que isso pode possibilitar o desenvolvimento de seu potencial criativo. Para Vigotski a fantasia se alimenta da experiência acumulada, quanto mais diversificada a experiência vivencial “tanto mais deverá ser rica, em circunstâncias semelhantes, a imaginação”. (VIGOTSKI, 2014, p. 12).

Necessário ressaltar, para dar prosseguimento à discussão sobre a imaginação criativa, que Vigotski entendia que as funções de memória, fantasia ou imaginação se constituíam em certo patamar de complexidade e mantinham, entre si, uma relação dialética (JAPIASSU, 2002). Entendia assim, que a fantasia não se contrapõe à memória, mas se fundamenta na mesma para usar seus elementos em reelaborações combinatórias. “Portanto, do mesmo modo que a imaginação se apoia na experiência, a experiência pode ser construída exclusivamente da imaginação” (JAPIASSU, 2002, p. 45).

Vigotski destacava que existem quatro formas básicas que estabelecem elos entre a atividade imaginativa e o real. A primeira delas é a que estabelece uma conexão entre a

imaginação e os dados retirados da realidade, na proporção que os atos imaginativos são compostos de elementos pertencentes ao real e são colhidos das experiências humanas passadas (VIGOTSKI, 2014). Apenas as concepções “sobrenaturais”, religiosas ou que retenham algum caráter mítico, colocam a atividade imaginativa como absolutamente desvinculadas das nossas vivências existenciais. Mesmo as produções mais imaginosas e aparentemente sem nenhuma conexão com a realidade e seus elementos, se nutrem de recombinações de dados extraídos do real (aqui entendido como equivalente à realidade) que são elaborados de novas formas pela imaginação humana.

A análise científica de algumas das mais fantásticas elaborações, desvinculadas da realidade, como, por exemplo, contos, mitos, lendas, sonhos etc., convence-nos de que as fantasias mais elaboradas que representam não são outra coisa senão uma nova combinação de elementos semelhantes, retirados, de fato, da realidade e submetidos simplesmente a modificações ou reelaborações pela nossa imaginação. (VIGOTSKI, 2014, p. 10).

Na perspectiva da formação e prática em sala de aula dos docentes que trabalham na educação infantil é importante que essa visão científica sobre as capacidades imaginativas presentes nos contos, lendas e histórias infantis e que não altera os seus aspectos poéticos e lúdicos, seja compreendida e reelaborada por esses profissionais do magistério nos seus aportes relacionais com as crianças. Que seja perspectivado por esses profissionais que mesmo os elementos fantásticos que aparecem em muitos contos e lendas infantis (sereias, fadas, duendes, unicórnios, elfos etc) são construídos a partir de materiais retirados do real, são representações de “uma combinação complexa de elementos que sugerem a realidade” (VIGOTSKI, 2014, p. 11). Existem várias possibilidades de se apanhar elementos da realidade e, através da imaginação, adicionar variadas combinações de imagens da fantasia (duendes, bruxas, anéis mágicos) criando e recriando novos seres e acontecimentos. Mas, mesmo esses novos seres e fatos fantásticos guardam relações com dados da realidade.

A outra forma de vínculo entre a fantasia e o real “é diferente e mais complexa: não se realiza entre os elementos de construção fantástica e a realidade, mas entre o produto final da fantasia e determinados elementos complexos da realidade” (VIGOTSKI, 2014, p. 13). Quando se imagina, fundamentado nos estudos históricos, os cenários das guerras greco-pérsicas ou alguém relata sobre o ambiente do deserto do Saara, o resultado que se obtém é produto da diligência criativa da imaginação. Esse produto não se limita a reproduzir o que foi entendido nos estudos da história nem dos relatos de uma pessoa que visitou o deserto, mas

ele cria, tendo por base essas experiências, novas e diferentes combinações. (VIGOTSKI, 2014).

Em ambos os casos especificados acima, caso não se retivesse ideias sobre o deserto do Saara e um apanhado de representações históricas sobre as guerras greco pérsicas, não se poderia criar na imaginação imagens sobre os mesmos. O responsável por esse elo é a experiência do outro ou o processo de socialização. Recorremos novamente a Vigotski:

Se ninguém tivesse visto nem descrito um deserto africano e a Revolução Francesa, formar uma ideia adequada de deserto ou de Revolução Francesa seria uma tarefa completamente impossível. [...] Nesse sentido a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem porque, desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros. (VIGOTSKI, 2014, p. 14 – 15).

Reconhece-se, assim, que a imaginação pode se fundamentar na experiência tanto quanto a experiência pode se ancorar na imaginação, estabelecendo-se, portanto, uma relação dual e recíproca entre as duas.

Compreende-se o quanto essa visão sobre essa relação estabelecida entre imaginação e realidade se constitui pertinente para a formação e atividades presenciais da docência infantil, na medida em que permite ampliar o universo de compreensão de muitos materiais lúdicos trabalhados pelos docentes desse nível de ensino e uma verticalização do conhecimento e uso pedagógicos dos contos e lendas infantis.

O terceiro modo de vínculo entre a imaginação e o real está no que Vigotski chama de conjunção emocional. Ela acontece de duas maneiras. Primeiro, os sentimentos e emoções tendem a se expressar em certas imagens correspondentes a eles. É quase como se as emoções tivessem o arbítrio de selecionar determinados pensamentos e impressões que sintonizassem com elas. A partir delas, emoções, somos que levados a olhar as coisas de determinada maneira. Nos estados de tristeza ou euforia não observamos o mundo de forma semelhante. “Os psicólogos alertaram-nos, há muito tempo, de que cada sentimento não tem apenas uma expressão corporal exterior, mas igualmente uma expressão interior, que se manifesta na escolha dos pensamentos, imagens e impressões”. (VIGOTSKI, 2014, p. 15 – 16).

Quando uma professora ou professor de educação infantil se deixa dominar pelo sentimento de desvalorização de seu trabalho profissional, o que corresponde a muitas

situações concretas, isso se reflete nas suas expressões corporais e também nas suas projeções sobre as coisas do mundo, o que pode contribuir para refrear seu interesse ou entusiasmo e diminuir a qualidade de seu trabalho com seus alunos. É como se esse sentimento matizasse sua percepção do mundo. As imagens da fantasia se servem também de uma linguagem interna para nossos processos emocionais fazendo seleção de certos dados do real e ajustando-os para que isso tenha correspondência com os nossos estados internos e não a uma certa forma externa daquelas imagens. (VIGOTSKI, 2014).

Interessante ressaltar que Japiassu (2002), embora discutindo aspectos pertinentes às reações estéticas frente as artes, afirma que Vigotski acentuou que:

nenhuma teoria da emoção estava em condições de explicar a relação interna entre o sentimento e os objetos que se colocam diante da percepção do sujeito porque, para uma explicação satisfatória, seria necessário investigar melhor as relações e inter-relações de fantasia e sentimento [...]. (JAPIASSU, 2002, p.53 – 54).

Sendo assim esse elo interno necessita de estudos mais aprofundados e, certamente, de outras contribuições de pesquisas científicas.

O segundo modo da conjunção emocional é a que estabelece um vínculo recíproco entre os processos da imaginação e as emoções. Neste caso trata-se da influência da imaginação sobre os sentimentos. Vigotski denomina esse fato de “lei da representação emocional da realidade”. Isso significa que todos os elementos construídos pela fantasia terminam por influenciar, de forma recíproca, nossos sentimentos. Mesmo que essas representações da fantasia não encontrem correspondentes na realidade, os sentimentos que são ativados por elas são reais, experienciados de maneira verdadeira por quem os vivencia.

Imaginemos uma situação simples de ilusão: ao entrar em um quarto escuro, a criança imagina que um vestido pendurado é uma pessoa estranha ou um ladrão que entrou na sua casa. A imagem do ladrão criada pela fantasia da criança não é real, mas o medo que a criança sente, o seu susto são, de fato, impressões reais para ela. (VIGOTSKI, 2014, p. 18).

Desse modo as representações por mais desvinculadas da realidade que possam parecer, são capazes de gerar impressões verdadeiras e, muitas vezes, bastante vívidas. Assim quando uma professora (o) trabalha com contos de fadas em uma sala de educação infantil os sentimentos gerados nas crianças ou nela mesma pela trama dos contos e seus personagens, por mais fantásticos que possam ser, podem desencadear sentimentos e impressões que são vivenciados de maneira realmente verdadeiras. A formação dos docentes em educação infantil

e as relações estabelecidas em sala de aula, devem levar em consideração, como já foi reiterado neste trabalho sobre outros tópicos, esses dados de compreensão da imaginação e emoções. É muito interessante e significativo sobre o que foi afirmado nesse trecho de Vigotski:

Os fracassos e os sucessos dos heróis imaginários, suas alegrias e dores nos contagiam emocionalmente, apesar de sabermos bem que não são situações reais, e sim invenções da fantasia. E isso deve-se ao fato de que as emoções pelas quais somos contagiados, seja a partir da leitura das páginas de um livro ou de uma cena de uma peça de teatro, através das imagens artísticas vindas da fantasia, são verdadeiramente reais e as sentimos profundamente. (VIGOTSKI, 2014, p. 18 – 19).

Não é necessário se ressaltar novamente, o quanto essas observações de Vigotski são importantes para o trabalho docente na educação infantil. A simples leitura desse trecho do pesquisador bielorrusso deixa evidente essa importância. Ao discorrer sobre a quarta forma de contato entre a fantasia e a realidade é preciso que se comece afirmando que, apesar de manter elos com o que foi expresso nos itens anteriores, existem especificidades que necessitam ser consideradas. Japiassu destaca que

paralelamente às tintas emocionais que entram na composição do quadro da atividade criadora humana, Vigotski lembra-nos que determinados produtos da imaginação podem ser elaborados de tal forma que dão origem a algo novo e não necessariamente presente na experiência prévia das pessoas. (JAPIASSU, 2002, p. 45 – 46).

O fundamental para se entender essa outra forma de relação entre a fantasia e o real é que além de representar algo substancialmente novo, não presente nos quadros vivenciais anteriores e nem análogo a qualquer objeto existente “ao assumir uma nova forma material, essa imagem ‘cristalizada’, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar outros objetos” (VIGOTSKI, 2014, p. 19). Como exemplo pode-se citar a invenção dos computadores, dos microchips que fizeram uma revolução no campo da microeletrônica, ou o surgimento de algum outro aparato técnico. Nenhuma dessas criações tinha correspondente na realidade ou fazia parte da experiência vivencial humana anterior. Constituíram-se em algo verdadeiramente novo e que passou a existir concretamente e influenciar outros tipos de objetos.

A criação da máquina a vapor, que provocou enormes mudanças nos processos produtivos, pode ser citado como outro exemplo dessa possibilidade da fantasia, da imaginação converter-se em algo fundamentalmente novo. Esses novos artefatos

materializados pela criação humana, foram criados a partir de dados extraídos do real e nos processos mentais do homem sofreram novas combinações que termina por caracterizá-los como resultados da imaginação. “Os elementos a partir dos quais foram construídos foram apropriados pelo homem da realidade e em seu pensamento foram sujeitos a um trabalho de reconstrução, transformando-os em produtos da imaginação” (VIGOTSKI, 2014, p. 19).

Esses processos criativos voltam à realidade, na medida em que seus elementos foram inicialmente tirados do real, como objetos essencialmente novos e terminam por retroagir e mudar a própria realidade na qual foram inseridos. É como se fosse um ciclo que se abre e fecha, se iniciando no grande cenário da realidade, passando pelos complexos processos imaginativos e combinatórios e concretizando-se no real, na convivência com outros objetos, os quais irá influenciar.

Mas, não é apenas no campo invenção técnica, da criação de novos artefatos que influenciarão fortemente, e de modo prático, a realidade, que essa espécie de ciclo criativo acontece. Nas formas de representação subjetiva onde as emoções dominam pode-se observar também essa processualidade cíclica, até porque, e é importante destacar, os elementos da razão (intelectuais) e os emocionais estão presentes nessa processualidade e se constituem igualmente importantes. Nos processos criativos humanos os sentimentos e os pensamentos estão sempre presentes. Vigotski (2014) afirmava que ambos movem a criatividade humana.

Nos contos infantis trabalhados pelas docentes com as crianças, por exemplo, que se situam nos domínios da imaginação artística, movimentam-se fadas, bruxas, ogros, animais que são capazes de vocalizar, uma conjuntura fantástica que parece saída da mais pura quimera, mas que, olhada sob outra perspectiva, foi composta sobre dados da realidade. Esses contos e lendas com seu mundo mágico, a exemplo das criações técnicas, agem sobre os mecanismos da realidade, mas não uma realidade objetiva e sim subjetiva, não o mundo externo, mas um interno, influindo em nossos pensamentos, ideias e estruturas conceituais.

Os personagens e seus diálogos desenvolvidos nessas histórias expressam, muitas vezes, perspectivas diferentes de mundo, “enviam” mensagens que são captadas pela subjetividade humana. Não é raro que os romances ou contos criados pelos escritores fale da complexidade relacional em que o homem está inserido. “O conto poderia esclarecer as relações complexas do dia a dia; os seus personagens como que iluminariam um problema vital, o que um diálogo frio e prosaico não poderia fazer por si só, fê-lo o conto por meio de uma linguagem figurativa e emocional” (VIGOTSKI, 2014, p. 22).

A captação dessas conclusões, a sugestão subjetiva que eles provocam, atuando, assim, no plano interior das pessoas, leva a indicar o quanto isso é fundamental para as

professoras da educação infantil. O entendimento desse processo criativo cíclico que atua na realidade interna e é formado de dados do real recombinados pela imaginação, pode contribuir para elevar a qualidade do ensino e aprendizagem das crianças, na medida que amplia os caminhos perceptivos das docentes da área da educação infantil.

É importante também observar, que as condições de trabalho das docentes não são indiferentes aos seus potenciais criativos. Em qualquer espaço profissional é possível que apareçam atividades criativas, “entretanto, a probabilidade de inovar no trabalho será facilitada se houver uma estrutura que permita e mesmo encoraje a criatividade de cada um de seus membros, em particular, os implicados no cotidiano dentro das tarefas especializadas” (LUBART, 2007, p.83). Então, as considerações sobre em quais condições de trabalho e em que grau a estrutura macro do ensino, pode dificultar ou facilitar os processos criativos das professoras de educação infantil não pode deixar de ser pertinentes. Esse aspecto mais sociológico e contextual da criatividade, faz com que se destaque, ainda, a possibilidade de influência que uma produção artística em qualquer nível, pode exercer sobre o que se intitula a consciência social.

As obras artísticas podem exercer uma influência forte na consciência social das pessoas porque possuem uma lógica interna. O autor de qualquer obra literária [...] combina as imagens da fantasia não em vão, não sem sentido, não as acumula arbitrariamente umas sobre as outras, pela vontade do acaso, como nos sonhos ou no devaneio [...] elas seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, e essa lógica interna é condicionada pela ligação que a obra estabelece entre o seu mundo e o mundo externo. (VIGOTSKI, 2014, p. 23).

Várias produções, no teatro, na música, nos romances, nos contos, seguem influenciando na consciência social. No Brasil, por exemplo, as composições de autores musicais como Chico Buarque, Sérgio Ricardo, Vinícius de Moraes, dentre outros, terminaram contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social sobre a ditadura militar de 1964 e influenciando na formação da resistência ao regime instalado no país. Já com relação à lógica interna afirmada por Vigotski na citação acima, os contos e romances podem ilustrar muito bem esse fato.

O “destino” de determinados personagens, como nos romances muito bem elaborados de Machado de Assis ou na obra do autor cearense Jader de Carvalho denominada “Aldeota”, não seguem a “vontade” de seus autores, mas são conduzidos pelos elos propiciados pela trama, pelos caminhos da lógica interior dessas obras culturais e artísticas. Vigotski (2014) assinala que esse reconhecimento da existência de uma lógica interna que

controla a constituição das imagens artísticas é reconhecida por todo um conjunto de autores e artistas.

As profissionais que trabalham com as crianças da educação infantil poderão se apropriar dessa compreensão sobre as construções das imagens artísticas, o que influirá diretamente nas discussões temáticas com seus aprendizes infantis e no diálogo subjetivo que elas estabelecerem com elas próprias. Trata-se, nessa visão, de um aporte de conhecimento importante para a formação e, especialmente, para as experiências vivenciadas nas salas de aulas.

Como se percebe, pelas observações sobre a criatividade examinadas até aqui, na perspectiva de Vigotski, os processos criativos se constituem, como inclusive já afirmado antes neste trabalho, “[...] uma função psicológica comum a todos, independentemente de talento ou da maturação precoce de determinada capacidade mental” (JAPIASSU, 2002, p.56). Necessário se frisar que Vigotski se preocupou com as atividades criativas na educação escolar, inclusive propondo que as crianças, nas escolas, possam ter oportunidades para explicitarem seus aportes criativos, através da manifestação da espontaneidade dos seus atos expressivos. Japiassu transcreve uma citação de Vigotski sobre isso:

O teatro das crianças, quando pretende reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, constitui uma ocupação pouco recomendável para crianças. Começar com um texto literário, memorizar palavras estranhas como fazem os atores profissionais, palavras que nem sempre correspondem à compreensão e aos sentimentos das crianças, interrompe a criação infantil e converte as crianças em repetidores de frases de outros obrigados pelo roteiro. Por isso se aproximam mais da compreensão infantil as obras compostas pelas próprias crianças ou improvisadas por elas no curso de sua criação.[...] Estas obras resultam sem dúvida mais imperfeitas e menos literárias que as preparadas e escritas por autores adultos, mas possuem a enorme vantagem de terem sido criadas pelas próprias crianças. Não se deve esquecer que a lei básica da criação artística infantil consiste em que seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no processo de criação em si” (VIGOTSKI *apud* JAPIASSU, 2002, p.56).

O conteúdo dessa transcrição interessa, muito proximamente, as docentes vinculadas à educação infantil. Valorizar as produções infantis sem preocupação com o produto final delas, mas essencialmente, observar o ato criativo dessas produções enquanto tal. Incentivar essas criações das crianças sem a necessidade de um roteiro prévio que as defina, mas deixar fluir as potencialidades criativas infantis. No entanto, isso não significa deixar a criança entregue a si própria. “Para Vigotski, o melhor dos estímulos consiste em organizar deliberadamente a vida e o ambiente educativo da criança de modo a gerar a necessidade e a possibilidade de expressar sua criatividade” (JAPIASSU, 2002, p. 57).

Enfatizar a criação espontânea das crianças não implica em qualquer defesa do espontaneísmo no processo educativo, mas em organizar e preparar as condições para que esse resultado criativo possa se manifestar em toda sua expressão. Fica claro aqui, o papel fundamental desempenhado pelas profissionais que atuam na educação infantil, no sentido de contribuir para a livre manifestação da criatividade nos espaços escolares. Evidente também, o quanto é necessário que todos esses elementos sejam sugeridos nos percursos formativos dessas docentes, de modo que somado aos seus saberes experienciais esses dados sejam ressignificados e produzam novos aportes procedimentais e atitudinais, contribuindo, assim, para requalificar o ensino e a aprendizagem na educação infantil.

Interessante e importante ainda destacar, o quanto a expressão da natureza lúdica e capacidade de improvisar das crianças é fundamental para seu desenvolvimento cultural, na perspectiva de Vigotski, que ele chegou a listar algumas implicações dessa atividade, anotadas no trabalho de Japiassu (2002, p. 57):

incremento das intenções voluntárias;  
 formação e distinção dos planos da realidade e da fantasia;  
 fortalecimento das noções de lazer e trabalho;  
 internalização de papéis sociais;  
 exercício da representação simbólica de segunda ordem, que facilita a compreensão da escrita como processo de representação semiótica

Não se torna necessário reafirmar, diante do que colocou Vigotski, da grande importância atribuída por ele aos jogos, em particular os dramáticos, para as áreas potenciais que possibilitem o desenvolvimento infantil. (JAPIASSU, 2002).

As implicações dessa visão para o trabalho docente na educação infantil fica evidenciada, na proporção que vai exigir das professoras um planejamento e intervenções determinadas, voltadas para impulsionar, nos discentes, suas áreas e atividades mentais superiores, na perspectiva do seu desenvolvimento cultural global. (JAPIASSU, 2002).

De tudo o que foi explicitado sobre a imaginação, depreende-se que ela forma-se como um sistema complexo, que dado esse caráter coloca dificuldades nos estudos e pesquisas sobre a mesma. Vigotski (2012) ressalta que essa complexidade da processualidade imaginativa pode, inclusive, conduzir a concepções equivocadas sobre ela, induzindo que se pense ser a imaginação uma possibilidade não usual e totalmente específica. “E é exatamente essa complexidade que se constitui como a maior dificuldade no estudo do processo criativo e frequentemente conduz a ideias errôneas sobre a própria natureza desse processo e o seu caráter, como algo inusitado e absolutamente peculiar” (VIGOTSKI, 2014, p. 25).

Ressalta-se aqui, mais uma vez, a compreensão que o pesquisador bielorrusso tem sobre a imaginação e a criatividade. Trata-se de um elemento presente no homem, em sua natureza histórico-cultural. “A natureza histórico-cultural do gênero humano (produtor e transformador intencional de si mesmo através de seus bens e conhecimentos socialmente plasmados) é, necessária e ineliminavelmente, criadora” (ZORZAL; BASSO, 2001, p. 9). Portanto, a manifestação dos processos criativos humanos se constituem em expressões que alicerçam-se nesse seu caráter ontologicamente criativo. Todas as atividades criativas individuais estão fundamentadas nessa possibilidade criadora presente na espécie humana.

Perspectivar a criatividade desse ponto de vista, não nega a singularidade das produções individuais. Essas trazem os traços das reelaborações pessoais realizadas pelos indivíduos e das características dos seus desenvolvimentos particulares. Apenas essas manifestações estão situadas nessa capacidade de criar própria do ser humano. Uma função é, assim, como se fosse um subconjunto da outra.

Importante lembrar e destacar que Vigotski (2014), ao discorrer sobre os dois impulsos básicos do ser humano, já salientado neste trabalho, e, especificamente, sobre aquele que propicia criar algo inusitado (impulso criador ou combinador), termina por acentuar que essa atividade criadora está vinculada a um processo de inadaptação do homem, já que esse impulso o leva a tentar criar e alterar o presente, projetar-se no futuro. Alguém ou algo perfeitamente adaptado não sente necessidade de mudar, de transformar, de transpor as barreiras que o prendem ao imediato, ao apenas hoje. São as necessidades que impulsionam o homem nos caminhos dos desafios e transformações. Sem querer separar o homem do restante da natureza e alçá-lo a um lugar muito especial, “feito à imagem e semelhança de Deus”, os outros animais (não se esqueça que o homem é também um determinado tipo de animal), que coabitam com ele no planeta, se encontram voltados para seus processos de adaptação o que os insere em certos limites adstritos aos êxitos alcançados na sua permanente luta pela sobrevivência. A adaptação pode até lhes propiciar maior destreza e rapidez, mas os limita a irem além das suas possibilidades ambientais. Ainda se faz importante ressaltar que

embora a necessidade e o desejo impulsionem a criação, estes elementos nada criam por si. É necessário, portanto, que determinadas condições objetivas sejam dadas para atingirmos determinado nível de criação. Assim, nenhuma invenção científica ou criação artística torna-se possível antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento [...] (ZORZAL; BASSO, 2001, p.15).

As atividades da imaginação criativa não se encontram isentas dos processos históricos em que acontecem. Nem haveria de ser de outra forma, já que a perspectiva histórico-cultural delinea, também, a relevância dos contextos históricos criadores. Portanto, a imaginação criativa, além de ser um processo complexo, se encontra vinculada às condições concretas dos vários momentos históricos e seus percursos temporais. “Qualquer inventor, por mais genial que seja, é sempre o produto de seu ambiente e de sua época” (VIGOTSKI, 2014, p.32).

#### 4.1 DISCORRENDO SOBRE OS MECANISMOS DA IMAGINAÇÃO CRIATIVA.

Na exposição dos mecanismos da imaginação criativa encontram-se aspectos mais descritivos sobre seus “aparatos psicológicos”. Vigotski (2014) fala de processos dissociativos e associativos, ligados às impressões obtidas através da percepção. A impressão corresponderia a um conjunto ou todo complexo, elaborado por várias partes independentes. Os processos ligados à dissociação consistirá na divisão desse conjunto em partes separadas, comparando-as entre si. Nessa operação algumas serão descartadas e outras serão retidas pela memória. Nas palavras do próprio Vigotski: “A dissociação implica a fragmentação desse todo complexo, separando as suas partes individuais, preferencialmente por comparação umas com as outras; umas são guardadas na memória enquanto outras são esquecidas” (VIGOTSKI, 2014, p. 26). Esse processo constitui-se na antesala das atividades da fantasia. É seu pressuposto necessário, além de ser fundamental para o desenvolvimento mental do ser humano e o fundamento do denominado pensamento abstrato. Após esse movimento de dissociação tem-se a reelaboração desses elementos, modificando-os, sob a influência de dados internos.

Todo esse processo tem como substrato de funcionamento as estimulações nervosas interiores e suas imagens correspondentes. Para exemplificar pode-se anotar o processo de criação de uma personagem como Gabriela do conhecido romance de Jorge Amado. É de se esperar que na composição da personagem foram fragmentados caracteres particulares de algumas mulheres, posteriormente integrados em Gabriela. Esses dados isolados, determinadas características de Gabriela, podem ser realçados ou minimizados pelas impressões do autor. Dessa maneira, as impressões que são retiradas da realidade sofrem

mudanças, que podem dimensioná-las para mais ou para menos. Vigotski (2014, p. 27) é esclarecedor sobre isso:

A inclinação das crianças pelo exagero, do mesmo modo que essa mesma forte inclinação nos adultos, tem uma causa interna muito profunda. Essas causas consistem na maior parte das vezes na influência que o nosso sentimento interior exerce sobre as impressões exteriores. Exageramos porque queremos ver as coisas na sua forma aumentada quando isso corresponde às nossas necessidades, ao nosso estado de espírito interior.

A maior ou menor inclinação que se sente pela hipertrofia de determinadas impressões externas estão ligadas a aspectos do sentimento interior que experienciamos e correspondem a necessidades subjetivas.

O outro passo nos processos da imaginação estão acoplados aos movimentos de associação. Aqui se opera a junção dos elementos que foram dissociados e passaram por alterações. Esse agrupamento pode obedecer a critérios apenas subjetivos, como em um conto, por exemplo, ou adotar maneiras científicas, como acontece na representação de um mapa estelar. Finalmente a imaginação criativa realiza a combinação das imagens individuais e as agrupa em um sistema, enquadrando-as num amplo conjunto complexo. No entanto, o processo só se completa com a materialização da imaginação em imagens exteriores. (VIGOTSKI, 2014).

É muito relevante ressaltar que a imaginação criativa está associada à experiência, necessidades (aqui destaca-se como fonte das necessidades a inadaptação, um certo desequilíbrio com o meio circundante) e interesses. “Facilmente se compreende que ela depende da capacidade combinatória exercida nessa atividade [...]; de igual modo depende dos conhecimentos técnicos, das tradições, isto é, dos modelos de criação que influenciam o ser humano”. (VIGOTSKI, 2014, p. 31). No entanto, como já observado, em outra passagem deste trabalho, a imaginação criativa não se define apenas por seus processos internos de criação. Além de determinar os dados a serem trabalhados, o material posto à disposição da imaginação, a realidade, o contexto, a condicionam em algum grau. A genialidade dos grandes inventores, dos conhecidos cientistas e artistas está vinculada à sua época, a sua historicidade. Einstein não reinventou a mecânica de Newton, mas se apoiou nos níveis alcançados por ela e nas possibilidades que seu entorno histórico situado lhe permitiu para criar a teoria da relatividade. Mesmo que essa teoria possa representar uma ruptura paradigmática, ela levou em consideração os estudos precedentes e foi condicionada em algum grau pelo seu contexto

histórico. A imaginação criativa embora possibilite uma projeção de futuro, sofre as injunções contextuais que lhe são pertencentes.

Vigotski em seu trabalho, tantas vezes aqui nomeado, cita o psicólogo francês Théodule Armand Ribot (1839-1916) sobre o explicitado acima:

Em geral, diz Ribot, fala-se tanto sobre o voo livre da imaginação e da onipotência do gênio, que se esquecem as condições sociológicas (sem falar de outras), das quais dependem ambas em cada momento. Por mais individual que pareça, toda a criação sempre contém em si um componente social. Nesse sentido nenhuma invenção é individual na acepção estrita da palavra: em toda a invenção existe sempre uma colaboração anônima. (VIGOTSKI, 2014, p.33).

Desse modo os processos da imaginação criativa não acontecem suspensas no tempo e espaço, em uma espécie de vácuo histórico e espacial, mas são influenciados por seu tempo e lugar. Isso é importante deixar assinalado para evitar-se o puro subjetivismo atemporal. Nem todo o talento e genialidade de um Leonardo da Vinci, para citar mais um exemplo, consegue fugir de forma absoluta ao seu entorno cultural e histórico. Daí porque, também, as grandes invenções que criam verdadeiras rupturas com seu tempo e parecem antever o futuro, só aparecem em determinadas épocas e sob determinadas condições.

A proposta conceitual da imaginação criativa até aqui abordada, implica passar de um tipo de perspectiva que centra suas análise nos planos individuais da criatividade para uma que destaca os processos criativos como uma função genérica inserida no plano histórico-cultural do ser humano, sem deixar de reconhecer e estudar as especificidades das produções criativas individuais e seus intrincados mecanismos internos funcionais. Trata-se de uma visão que abre novas possibilidades e as reconhece, portanto, e que potencializa determinantes transformadoras.

Essas potencialidades transformadoras devem estar inseridas, permanentemente, nas práticas laborais das docentes que trabalham na educação infantil, atualizando seus processos formativos que acontecem numa sociedade em permanente processo de mudanças, onde

a tecnologia tem oferecido espetáculos contínuos de inovações que se espriam rapidamente pelo cotidiano, mesmo que sejam indelévels, quase imperceptíveis [...] o instrumental da informática é, sem dúvida, o campeão do transformismo e da obsolência, tornando a durabilidade de qualquer produto extremamente abreviada. (JUSTO, 2002, p.59).

É nessa sociedade em constante processo mutacional, na qual certo mal estar existencial pode se manifestar, (e as docentes da educação infantil não estão isentas dessa sensação), que torna-se relevante assinalar aquilo que Vigotski (2014) chamou da ‘angustia’ advinda do ato criativo. Em que consiste essa “angustia”? De uma espécie de ausência de sintonia entre o impulso para a atividade criadora e a capacidade necessária para a criação.

Nem sempre o impulso para criar vai ao encontro da capacidade exigida para a criação e, nesse processo, há um sofrimento, quase sempre sentido e consciente, inerente à tentativa de consecução das imagens produzidas pela imaginação e sua urgência de materialização. (FROIS, 2014, p. XIII).

Trata-se, então, de uma espécie de disfunção, que comumente acompanha o caminho da atividade criativa. Relevante e extremamente interessante reproduzir uma citação de Dostoiévski (1821-1881), escritor e jornalista russo, considerado um dos maiores romancistas da história, que guarda relação com o que foi explicitado acima, anotada por Frois na sua introdução à obra de Vigotsky “Imaginação e Criatividade na Infância” (2014) “Não existe no mundo tormento mais intenso do que o tormento da palavra; em vão, às vezes, sai da boca um grito louco: inutilmente, por vezes, a nossa pobre língua pronta para queimar o amor frio e miserável” (FROIS, 2014, p. XIII). A grande capacidade poética do romancista russo traduz, em palavras mais sonoras, aquilo que foi dito acima de forma mais fria e impessoal.

#### 4.2 IMAGINAÇÃO CRIATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: TRABALHOS RELACIONADOS

A imaginação criativa é uma temática pouco discutida nos processos de aprendizagem e formação de professores. Observamos, também, poucas pesquisas nesse campo. Nesse sentido buscamos realizar um levantamento de pesquisas sobre a imaginação criativa como intuito de descobrir trabalhos nesse campo e ou relacionados a ele.

Portanto, ao realizarmos um levantamento sobre a produção científica vinculada a nosso objeto de investigação foi um momento importante para o desabrochar do fazer científico que é a característica distintiva e contributiva do estudo a ser efetivado pelo pesquisador.

Gostaríamos de ressaltar, ainda, que a grande diversidade de perspectivas teóricas colocadas pelo mundo contemporâneo não nos deve levar a pensar que a ciência possa dar um sentido a nossa existência. Outra perspectiva a ser evitada é a do relativismo. As muitas abordagens (muitas vezes concorrentes), não significa dizer que todas se equivalem. A teoria da relatividade certamente supera a visão da mecânica de Newton, embora as duas sejam contribuições fundamentais para o campo científico. Muito embora as construções científicas não sejam descontextualizadas e isentas de valores elas não se mostram capazes de substituir a filosofia, a moral e nem mesmo as religiões. O sentido nos é dado pela nossa subjetividade. Embora elaborada pela nossa história de vida, nossos aportes sociais e históricos, é nossa forma de ser e perceber o mundo que irá significá-la. Por isso entendemos que é importante investigar a subjetividade e especificamente, a subjetividade dos professores.

Para tornar mais claro essa investigação e saber como andam as pesquisas realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, descreveremos, a seguir, as buscas realizadas.

#### **4.2.1 Portal Capes**

Iniciamos nossa pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Essa pesquisa foi realizada em dois momentos descritos a seguir:

Na primeira procura inserimos os descritores: *papel da imaginação na formação docente; imaginação, subjetividade e formação de professores* e nenhum registro foi encontrado. Seguimos com o descritor: *imaginação, criatividade e formação docente* foram disponibilizados dois registros, mas estes não tinham nenhuma relação com nosso objeto de estudo.

Continuamos a busca com o descritor: *Imaginação e formação docente* e 9 registros foram disponibilizados. Foi feita a leitura dos resumos e somente um dos nove trabalhos tinha pontos de convergência com nossa questão de estudo. Inserimos novo descritor: *Criatividade e formação docente*, foram disponibilizados 26 registros. Foram lidos todos os resumos, mas somente 2 dos 26 tinham pontos de convergência com nossa proposta de estudo. Até esse ponto obtivemos apenas três trabalhos. Com essa quantidade de trabalhos, resolvemos nos ancorar na categoria central de nosso trabalho que é o conceito de imaginação criativa de Vygotski e realizamos o segundo momento da busca.

Nesta nova etapa, elegemos descritores relacionados a imaginação criativa e prosseguimos com nossa busca, inserimos: *Imaginação criativa na Educação Infantil* e nenhum registro foi disponibilizado. E, por fim, com o descritor: *Imaginação criativa* formam disponibilizados 21 registros e com a leitura de todos os resumos percebemos que 5 das 21 pesquisas possuíam relação com nosso objeto de estudo. Conforme quadro a seguir.

**Quadro 2 – Resultado da busca no Banco de Teses CAPES**

<b>Descritor utilizado</b>	<b>Trabalhos disponibilizados</b>	<b>Trabalhos relacionados</b>
Imaginação, criatividade e formação docente	02	00
Imaginação e formação docente	09	01
Criatividade e formação docente	26	02
Imaginação criativa	21	05
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>08</b>

Fonte: Elaboração própria.

Como vemos, de forma geral, analisamos os resumos de cinquenta e oito trabalhos disponibilizados pelo banco de tese e dissertações da Capes e conseguimos obter oito trabalhos que possuem pontos de convergência com nossa pesquisa. Dos oito trabalhos, quatro são dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. Baixamos os arquivos dos trabalhos completos e prosseguimos com a leitura dos mesmos. No quadro a seguir apresentaremos os trabalhos encontrados

**Quadro 3 – Trabalhos encontrados no Banco de Teses CAPES**

(continua)

<b>Autor</b>	<b>Nível</b>	<b>Título</b>	<b>Área</b>	<b>Ano</b>
ARAUJO, Anna Rita Ferreira de	Doutorado	Mãos que tecem tapetes e realizam círculos: um estudo sobre imaginação e a formação de educadores autores nas artes visuais	Artes Visuais	2012
AQUINO, Renata A. da Costa Mendonça	Mestrado Acadêmico	Percepção de professores e estudantes do curso de Pedagogia sobre o ensino promotor da criatividade	Educação	2012

**Quadro 3 – Trabalhos encontrados no Banco de Teses CAPES**

(conclusão)

<b>Autor</b>	<b>Nível</b>	<b>Título</b>	<b>Área</b>	<b>Ano</b>
COELHO, Talitha Priscila Cabral	Mestrado Acadêmico	Estudo da criatividade no contexto do trabalho à luz da Psicologia histórico-cultural.	Psicologia	2012
AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do	Doutorado	A construção da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade	Educação	2011
SANTOS, Adriana Flor de Souza	Mestrado	Imaginação: reflexões sobre a possibilidade	Sociais e Humanidades	2011
BARRETO, Maria das Graças de Carvalho	Doutorado	O jardim das imagens, a infância e suas flautas sagradas	Sociais e Humanidades	2012
COPPETE, Maria Conceição	Doutorado	Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência	Educação	2012
MENDES, Ana Clara Manhaes	Mestrado	Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares	Psicologia do Desenvolvimento Humano	2011

Fonte: Elaboração própria

**4.2.2 A relação dos trabalhos encontrados no banco de tese Capes com nossa proposta de investigação**

Nossos vínculos com o trabalho de Araújo (2012) se dão na medida em que ela discute o que é imaginar, como se situa esse imaginar no processo educativo e se é possível considerar a docência como um ato criador. No desdobramento disso vem a discussão sobre como perceber os professores como entes propositivos, criadores, autores de seus atos de docência. Embora a autora delimite sua pesquisa aos professores de artes visuais, sua investigação é bastante pertinente à outras áreas da docência. Sentimo-nos academicamente e existencialmente inquieto com as dificuldades que os professores parecem demonstrar na realização de aulas autorais e imaginativas. Em se tratando da docência na educação infantil, que trabalha com a imaginação presente nos contos e histórias infantis apresentada em sala de aula, isso é ainda mais inquietador.

A dissertação de Aquino (2012), nos remeteu a um debate interessante, já que discute um conceito que expressa um fenômeno multideterminado e face complexa que é a criatividade. Embora situado na esfera do ensino superior do curso de pedagogia, nossos caminhos se cruzam porque entendemos criatividade e imaginação como elementos imbricados e que se ativam mutuamente. O ensino promotor da criatividade é um ensino inovador, capaz de gerar práticas pedagógicas que não sejam meras repetições de modelos ou formas consagradas. A formação de pedagogos e, especificamente, de professores criativos e inovadores pode impactar diretamente no chão da sala de aula. Os dados levantados e analisados por Aquino (2012) poderão se constituir em um subsídio valioso na investigação sobre a imaginação criativa na formação dos docentes em educação infantil.

A tese de Amaral (2011) objetiva desvelar as relações entre aprendizagem, criatividade e o processo de desenvolvimento da subjetividade. Para a autora diante da enorme quantidade de informação disponível modernamente torna-se necessário atentar para o que fazer com essas informações, o que leva os educadores ao desafio de centrarem-se nos denominados processos criativos. Além de discutir a criatividade, Amaral (2011) também utiliza o referencial histórico cultural e quando trabalha a subjetividade usa a construção teórica de Gonzáles Rey, um dos autores que será fundamental na elaboração da nossa tese de doutorado. Outra interseção com nossa proposta investigativa está em que mesmo trabalhando o conceito de subjetividade a pesquisadora situa sua investigação no contexto da educação e não da psicologia. Temos processos de equilíbrio semelhantes aos nos defrontarmos com áreas limítrofes de estudo.

Prosseguindo na ênfase de aproximações possíveis o trabalho de Barreto (2012) nos remete à compreensão das expressões infantis e a uma abertura epistemológica (com a qual concordamos), para diferentes perspectivas e áreas do conhecimento, no sentido de buscar uma melhor compreensão e aproximação dos processos constitutivos das culturas da infância. Na verdade o trabalho da autora busca facilitar a soltura das amarras que ainda limitam a imaginação e a criatividade do rico universo infantil, o que vem contribuir com nossas intenções investigativas. E deveras interessante como objetos diferentes de investigação podem colaborar desde que estejamos abertos à novas possibilidades.

Os processos investigativos desenvolvidos por Mendes (2011) e Coppete (2012) possuem territórios próximos a nossa proposta de investigação. Mendes (2011) nos leva a necessidade de estabelecermos práticas transformadoras da realidade e, embora se situe no campo da psicologia nos leva a descobrirmos novos olhares a partir dos fundamentos da abordagem histórico cultural. Esse é o nosso lócus maior de aproximação. O referencial

teórico histórico cultural pode possibilitar o entendimento das especificidades dos processos mediacionais e lavar os sujeitos a potencializar determinados processos psicológicos que são importantes para transformar suas atuações. A imaginação criativa discutida no âmbito da educação infantil poderá se beneficiar muito desses estudos.

As abordagens de Coppete (2012) encaram a docência como uma rede de relações multidimensionada onde podem ser ativados elementos como criatividade, cognição, imaginação, afetividade e sensibilidade. A ênfase recai na relação entre a educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade contextualizada na prática pedagógica de docentes nas suas formações continuadas. Nossos interesses confluentes no campo da sensibilidade, entendendo-a como um dado importante na educação infantil e podendo estar vinculada à imaginação e criatividade.

Todos os trabalhos analisados, até aqui, possuem possibilidades aproximativas com nossa proposta inicial de investigação, nos levando a perceber o quanto o singular é, muitas vezes, o caminhar mais curto para atingirmos o universal.

#### **4.2.3 Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**

Com o intuito de ampliarmos nossa pesquisa realizamos os mesmos procedimentos descritos para o Banco de Teses CAPES no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Ministério da Ciência e Tecnologia, disponível em <<http://bdttd.ibict.br>>.

Considerando que na busca realizada no banco de teses da capes encontramos apenas oito trabalhos relacionados à nossa temática, para a pesquisa realizada na BDTI não fizemos nenhuma restrição de busca oferecida pelo portal: país (Brasil ou Exterior), grau (mestrado ou doutorado), idioma (Português, Inglês, Francês ou Italiano) e ano da defesa (a partir de...e ou até...).

Com o descritor: *Criatividade e formação docente*, foram disponibilizados 9 trabalhos. Das nove pesquisas disponibilizadas uma já havíamos encontrado no Banco de Tese da CAPES, trata-se da tese de doutoramento de Ana Rita Ferreira de Araujo, *Mãos que tecem tapetes e realizam círculos: um estudo sobre imaginação e a formação de educadores autores nas artes visuais*. Prosseguimos, então, com as leituras dos resumos dos demais trabalhos. E dos oito trabalhos, três possuíam relação com nossa questão (conforme QUADRO 4).

Inserimos novos descritores: *Imaginação criativa na Educação Infantil* e foram disponibilizados 9 pesquisas, das duas relacionavam-se a nossa questão. E, por fim, com o descritor: *Imaginação criativa*, foram disponibilizados 80 registros. Efetuamos a leitura de todos os resumos e identificamos que dos oitenta trabalhos, excetuando os encontrados com os descritores anteriores, apenas uma pesquisa possui relação com nosso objeto de estudo. No quadro a seguir apresentaremos os trabalhos encontrados na BDTI.

Ao final da busca analisamos 97 resumos e encontramos 6 trabalhos relacionados ao nosso tema de pesquisa.

**Quadro 4– Resultado da busca na BDTI**

<b>Descritor utilizado</b>	<b>Trabalhos disponibilizados</b>	<b>Trabalhos relacionados</b>
Criatividade e formação docente	08	03
Imaginação criativa na Educação Infantil	09	02
Imaginação criativa	80	01
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>06</b>

Fonte: Elaboração própria.

Baixamos os arquivos dos seis trabalhos encontrados e prosseguimos com a leitura do texto para identificarmos pontos de convergência e/ou divergências. Dos seis trabalhos, dois são teses de doutorado e quatro dissertações de mestrado. Três são de programas de pós-graduação em Educação e três de Psicologia, conforme quadro abaixo.

**Quadro 5– Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**

(continua)

<b>Autor</b>	<b>Nível</b>	<b>Título</b>	<b>Área</b>	<b>Ano</b>
BERTOLDO, Janice Vidal	Mestrado	Ludicidade e imaginário... suas diversas possibilidades de interlocução para repensar a formação de professores	Educação	2004
OLIVEIRA, Lucilene Coelho Marcondes de	Doutorado	Educação Infantil e criatividade: perspectiva de professores	Psicologia	2006

**Quadro 5– Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**

(conclusão)

<b>Autor</b>	<b>Nível</b>	<b>Título</b>	<b>Área</b>	<b>Ano</b>
BARRETO, Vivianne Silva	Mestrado	As marcas da subjetivação profissional de uma professora alfabetizadora	Psicologia Aplicada	2008
MOZZER, Geisa Nunes de Souza	Doutorado	A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade	Psicologia	2008
LIMA, Vivianne Bezerra Figueiredo	Mestrado	Percepções de professores de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação sobre criatividade em sua prática docente: limites e possibilidades	Educação	2010
FÉ, Maria Silvia Pinto Santa	Mestrado	A imaginação no processo ensino/aprendizagem: uma abordagem histórico cultural	Educação	2012

Fonte: Elaboração própria.

#### **4.2.4 A relação dos trabalhos encontrados na BDTI com nossa proposta de investigação**

O trabalho de Lima (2010)<sup>3</sup> parte de uma percepção conjuntural do mundo no século XXI, onde a complexidade social coloca incessantemente processos de mudanças cada vez mais rápidas e inusitadas. Isso afeta, na visão da autora e com a qual concordamos, os indivíduos que são responsáveis por esse cenário instável e ao mesmo tempo são afetados por ele.

Seguindo essa linha de raciocínio Lima (2010) destaca a capacidade criativa como um elemento fundamental para que os mais diversos profissionais possam contribuir com respostas efetivas para o contexto de mudanças. Num mundo “volátil”, repleto de possibilidades que quase aparecem caóticas, torna-se necessário ressaltar e possibilitar o desenvolvimento da criatividade entendendo-a como um dado inerente ao ser humano.

A autora reconhece ser o ambiente educacional como o “*locus*” mais adequado para propiciar esse desenvolvimento da criatividade. Reconhece ainda que poucos são as pesquisas voltadas à criatividade no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Desta

<sup>3</sup> A ordem da apresentação dos textos não segue a ordem apresentada no QUADRO5, porque resolvemos seguir, para a escrita, a ordem da leitura realizada de cada trabalho.

forma a pesquisa de Lima (2010) elege como objetivo principal do estudo: “investigar a percepção de professor de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação a respeito da relevância da criatividade e identificar procedimentos pedagógicos utilizados por eles, neste nível de ensino, que beneficiem o desenvolvimento e expressão do potencial criativo dos alunos”.

Nosso trabalho e o de Lima (2010) se juntam e se separam aqui: Seu foco são os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e seus professores; o nosso os docentes da educação infantil. O ponto comum é a criatividade, a autora não utiliza o conceito de imaginação criativa (que para nós engloba os processos criativos), inserida nos processos educativos e relacionada aos docentes. Outro aspecto interessante é que a autora busca investigar processos utilizados pelos docentes em suas disciplinas, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da criatividade nos alunos. Afinal, docentes e discentes são elementos fundantes do processo ensino aprendizagem e as estratégias usadas pelos docentes na sala de aula são relevantes para as possibilidades criativas dos alunos.

Vale ressaltar também que os docentes investigados pela autora são, potencialmente, formadores de futuros docentes. Esse foco se constitui extremamente interessante para nossa pesquisa já que nos propomos investigar o papel da imaginação criativa na formação docente.

Já a tese de Mozzer (2008), possui fortes conexões teóricas com nossa proposta de investigação. Ela buscou compreender a expressão da criatividade na contação de histórias e os elementos subjetivos envolvidos. Tudo no âmbito da educação infantil. Arriscaríamos dizer que o trabalho de Mozzer (2008) guarda conosco afinidades, não só intelectuais, mas também afetivas, na medida em que toca aspectos investigados na nossa dissertação: contos, educação infantil, subjetividade.

A autora apresenta como proposta de estudo: “compreender como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e quais são os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão em crianças da educação infantil” (MOZZER, 2008, p. 18).

As afinidades encontram-se no estudo da criatividade e no referencial teórico utilizado: a perspectiva histórico- cultural. A ênfase da autora recai em dois estudiosos muito próximos de nossa investigação: González Rey e Vygotski.

Mozzer (2008) também busca entender a influência sócio-cultural nos processos relacionados à criatividade e conclui que a manifestação dos processos criativos guardam relação com as configurações subjetivas de cada pessoa e com a subjetividade social

construída nos espaços sociais onde, no caso específico do trabalho da autora, as crianças vivem, atuam.

Ambos temos o conceito de criatividade vinculados ao mesmo constructo teórico e, embora voltados para focos distintos, possuímos entendimentos e perspectivas semelhantes quando abordamos a criatividade.

Ressaltamos que a imaginação criativa não aparece com tanta ênfase ao longo da investigação de Mozzer (2008) porque sua proximidade é maior com os estudos de González Rey que é um estudioso da psicologia vinculado ao quadro teórico da “construção” histórico cultural.

Quando nos deparamos em nossa busca com a tese de Oliveira (2006) exclamamos: “Será a nossa tese?” Por que? Exatamente porque pela primeira vez com certa alegria, eivada de entusiasmo, encontramos um trabalho em terreno limítrofe ao nosso, aliás vizinho.

Oliveira (2006) investiga a concepção de criatividade e atuação criativa em docentes da educação infantil, buscando enfatizar a percepção dos (as) professores (as) sobre criatividade, as variadas estratégias utilizadas em sala de aula e aos processos interativos estabelecidos entre professor e aluno. A autora também destaca como é pouco estudado os processos criativos que enfatizam os docentes como sujeitos. A autora informa em seu trabalho que o “objetivo do estudo foi avaliar a concepção de criatividade e atuação criativa em professores de educação infantil” (OLIVEIRA, 2006, p. 16).

A leitura do trabalho de Oliveira (2006) nos convenceu que as informações, o histórico e as perspectivas desenvolvidas sobre a criatividade e o destaque dado aos docentes como sujeitos centrais nesse processo investigativo nos serão de grande ajuda na elaboração da nossa tese. A nossa “euforia” inicial com o trabalho arrefeceu um pouco, mas acalmou nossas “ vaidades” teóricas e a assinalou como perfeitamente anacrônica.

Como nosso conhecimento é sempre parcial. A realidade sempre está a nos mostrar que é bem mais ampla e que por mais que possamos investigá-la sempre surgirão novas indagações, novos pontos a serem investigados. Talvez por isso o conhecimento não se confunda com a verdade em sua plenitude. O conhecimento, por mais amplo que possa ser, sempre parcial, a verdade sempre “absoluta” ou não seria verdade.

Fizemos essa pequena digressão porque achamos que o trabalho de Oliveira (2006), citado anteriormente, fosse, talvez, o trabalho mais próximo as nossas intenções investigativas. Deparamo-nos então com o trabalho de Fé (2012): A imaginação no processo de aprendizagem: uma abordagem histórico – cultural. Dois grandes pontos de interseção com

nosso estudo: a imaginação e a perspectiva histórico cultural. A autora assinala a expectativa de que a escola forme indivíduos, pessoas, inovadores, criativos, capazes de enfrentar problemas e sugerir respostas criativas. Para isso torna-se necessário superar a dimensão reprodutora da imaginação e alcançar seu aspecto criador. É exatamente o que nos diz o conceito de imaginação criativa.

O eixo principal de sua investigação é uma reflexão sobre o papel da imaginação como “ferramenta” para buscar otimizar o ensino aprendizagem em algumas áreas do conhecimento.

Fé (2012) tem como objetivo, em seu trabalho, “discorrer sobre o papel da imaginação criativa e sua relação com o processo de ensino/aprendizagem”. O eixo principal do trabalho, segundo a autora, é “uma reflexão sobre o papel da imaginação como estratégia de otimização do processo ensino-aprendizagem em três áreas do conhecimento: Procedimentos de Leitura, Língua Portuguesa e Matemática”.

O trabalho possui um excelente primeiro capítulo onde o desenvolvimento infantil é entendido na perspectiva histórico-cultural, culminando com o esclarecimento da imaginação criadora nesse mesmo enfoque.

A experiência da autora como professora de Artes e Teatro muito a ajudou, como explicita ao longo do seu estudo, a compreender como a escola se distancia da realidade cotidiana e como a imaginação criadora ou criativa torna-se importante no processo de ensino aprendizagem.

Também é de se ressaltar o papel que a autora dá à emoção como elemento que perpassa os processos interativos entre o organismo e o meio. As emoções, destaca a autora, tem a capacidade de influenciar todas as manifestações do comportamento humano e nisso está incluído, também, o processo educacional.

Portanto, são todos os pontos acima destacados que nos aproximam das perspectivas desenvolvidas nesse estudo e nos abre amplas variantes de pesquisa na construção do nosso trabalho.

O estudo de Barreto (2008) “as marcas da subjetivação profissional de uma professora alfabetizadora” se constitui relevante para nossa pesquisa na proporção que se fundamenta na teoria histórico cultural, com ênfase em Vygotsky, e abre espaços para compreensão, através de uma análise de história de vida de uma docente, dos processos de subjetivação profissional, isto é da constituição do “ser professora”.

A autora destaca os mecanismos de apropriação e internalização dos sentidos e modos de ser docente. Além do mesmo referencial teórico, pó nos destacado, a leitura da

pesquisa nos indica caminhos formativos do professor sendo importante elemento na compreensão de como esses processos influenciam a prática laboral dos professores e em que medida o papel da imaginação criativa pode aí ser detectado.

Outro elemento importante é o pensamento, com o qual concordamos, que o “ser professor” está relacionado, como a própria constituição do ser humano, aos processos relacionais, interativos, desenvolvidos ao longo das nossas vidas.

A dissertação de Bertoldo (2004) busca entender as questões relativas ao imaginário, ludicidade e formação de professores. Esses elementos são considerados pela pesquisadora como variáveis essenciais nos processos educativos de um grupo social. Bertoldo (2004) pretende contribuir para a elaboração de uma pedagogia da imaginação, defendendo a ideia de uma metodologia lúdica, a ser utilizada como possibilidade no desenvolvimento da aprendizagem no âmbito escolar.

Nossos pontos de interseção estão nos processos envolvidos na formação de professores e na ludicidade, já essa pode ser estudada dentro do conceito de imaginação criativa. A ideia de repensar a formação de professores com novos elementos (ludicidade, imaginário), também será de relevância para nossa pesquisa.

#### **4.2.5 Relação entre os trabalhos encontrados e nosso objeto de investigação.**

Os trabalhos investigativos pesquisados nos trouxeram contribuições interessantes na medida em que nos ajudaram a iluminar os nossos cambiantes passos rumo à concretização da nossa meta investigativa. Foi nos permitido perceber as semelhanças e diferenças nas buscas e construções para entendermos melhor a realidade. Isso nos desperta um grande senso de humildade e a clara percepção de que possuímos um conhecimento pequeno do mundo que nos envolve e do qual somos parte.

Também a compreensão de que por elaborados que sejam nossos constructos teóricos a realidade que os alimenta e que por eles é ordenada, sempre será imensamente mais vasta. Mas, por outro lado, nos impulsiona a tentar entender cada vez mais esse amplo espaço de real, essa matizada variedade de fenômenos que pulsam e nos impressiona. O que pretendemos é contribuir, no limite, para uma melhor compreensão da realidade, especificamente desse restrito entorno cultural denominado docência infantil.

A imaginação criativa situada na docência em educação infantil faz parte desse grande conceito chamado realidade. A singularidade dessa proposta investigativa está no estudo da imaginação criativa como um conceito pertinente ao âmbito da formação docente

aplicada à educação infantil. Não apenas a imaginação ou a criatividade como conceitos isolados, mas a imaginação criativa, como trabalhada nos limites da abordagem histórico cultural. Necessário destacarmos que utilizar uma abordagem não significa restringir-se a ela ou nomeá-la como se fosse o reduto da verdade que contem e supera outras abordagens. Significa uma escolha inicialmente dirigida pelas nossas afinidades interiores e também pela melhor adequação ao objeto de estudo visado. Isto é, não acreditamos em escolhas ditadas pelas regras estritas da objetividade científica, como se a ciência pudesse penetrar no campo da normatividade. A ciência não indica caminhos, são nossas escolhas que os apontam.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os caminhos que o pesquisador deve seguir para atingir os objetivos propostos na sua investigação, são indicados pela metodologia escolhida. Podemos afirmar, com relação à metodologia, que o importante não é apenas o início ou o término, mas todo o processo da travessia. E essa travessia não é única, já que não compartilhamos com a ideia de uma metodologia infalível e aplicável em todos os processos investigativos. Claro que ao se tratar de procedimentos metodológicos científicos, pode-se destacar alguns elementos comuns que possam demarcar o campo científico de outras formas elaboradas de conhecimento ao longo da história, como a arte, mito, filosofia, religião. Mas, isso não nos autoriza a ter a pretensão de elaborar uma metodologia científica como algo semelhante a uma receita que possa ser simplesmente copiada e executada para todos os casos e situações. A especificidade da metodologia considerada científica e a ênfase da própria ciência está no eixo cognitivo e intelectual na produção do conhecimento. (PENNA, 2009).

Dessa forma não entendemos os processos metodológicos como formas exteriores, confundindo-os com a simples execução das técnicas e instrumentos, mas como uma articulação entre os eixos dos conteúdos, pensamentos e o existir. (MINAYO, 2001). Tudo isso enfeixado pela capacidade criativa do investigador. Sem ela de nada adiantaria a sequência de passos predeterminada, pois é esse potencial criativo, (comum a todos os seres humanos), que poderá escapar dos dois extremos: uma formalização sem “vida” ou um puro empirismo detentor de um escape sempre ilusório. É interessante observarmos que o avanço das conquistas científicas acontece muito mais como um rompimento das normas do que um ajuste a elas. Seria a capacidade de divergir, de não apenas se enquadrar nas regras estabelecidas, a responsável maior pelas novas conquistas científicas. Em “Estrutura das Revoluções Científicas” Thomas Kuhn (2005) propõe algo similar ao defender que o progresso da ciência acontece com as rupturas de paradigmas, entendido, por ele, como um sistema de crenças, perspectivas de mundo e formas de atuar reconhecidos e consagrados pela comunidade científica. É como se houvessem campos delimitados do que seria considerado científico. Claro que assim considerado, determinados assuntos poderiam ser entendidos como externos aos âmbitos da cientificidade.

Interessante anotarmos aqui que as noções pertinentes ao processo da imaginação criativa, trabalhados neste estudo, sintonizam com as ideias desses dois estudiosos, ao situar a capacidade de sugerir novas ideias, de não apenas reproduzir o dominante, mas de reelaborar

e criar novos elementos que escapam aos domínios do que já está posto. É a generosa capacidade humana de ir além das elaborações existentes, de quebrar com as normas cristalizadas.

Acreditamos que, no âmbito da pesquisa científica e acadêmica a primeira questão com a metodologia deva ser a da sua adequação com o objeto pesquisado. E mesmo assim devemos observar que um mesmo objeto pode comportar diversos olhares, diferentes perspectivas. Não se trata de cairmos num relativismo. Os vários conhecimentos produzidos a partir de diversas visões, nos alerta para a relatividade dos conhecimentos, mas isso não quer dizer que sejam todos eles equivalentes do ponto de vista da sua profundidade e abrangência. Isto é, existem conhecimentos que são mais precisos, mais refinados do que outros. Por exemplo, a teoria da relatividade de Einstein representou um progresso efetivo em relação a mecânica celeste elaborada no século XVIII. A teoria de Einstein explica a mecânica celeste do século XVIII e não o inverso. (SPONVILLE, 2011). Assim, mesmo após a escolha de determinados elementos metodológicos, não podemos estar seguros de uma travessia absolutamente tranquila, pois é sempre possível surgirem novas indagações e novas respostas.

O trabalho do pesquisador científico parece, em determinadas ocasiões, estar mais próximo do fazer artístico na medida em que a realidade sob sua investigação é sempre mediatizada por suas percepções, por sua razão, seus instrumentos, suas teorias e também por suas intuições. Não há, portanto, um conhecimento imediato da realidade, todo conhecimento é mediatizado e, por se tratar de uma relação, continuamente relativo. “Um conhecimento absoluto já não seria um conhecimento: seria a própria verdade, na identidade do ser e do pensamento [...]”(SPONVILLE, 2011, p.122). E o conhecimento científico não é exceção.

A ciência, como toda construção humana não escapa das determinações subjetivas e culturais. Isso não é negar a ciência ou relativizar, de forma absoluta, seu valor (seria cair na sofística), mas simplesmente destacar que os dados importantes para o investigador no vasto quadro da realidade, se constituí numa opção pessoal assentada numa forma específica de ver o mundo, de destacar no complexo daquela realidade aquilo que para o pesquisador é importante. Ora, aquilo que é destacado como importante para o investigador é o seu paradigma, o seu “modelo”, sua forma, preferencial, de ver o mundo, mas que não deve colocá-lo em “cadeias” dogmáticas, o que seria uma negação do próprio fazer científico.

Embora existam definições diferentes do que seja paradigma como, por exemplo, a de Kuhn (2005) que o assinala como uma espécie de teoria estendida, concepções científicas aceitas universalmente e que orientam durante um período de tempo aquilo que é considerado campo científico (soluções e problemas), a concepção aqui adotada é a de que o paradigma se

constitui numa “crença” fundante ou em uma perspectiva de mundo que orienta os processos de escolhas do observador/pesquisador (GUBA; LINCOLN, 1994).

Assim sendo, o paradigma é aquilo que possibilita perceber a realidade destacando o que nela é, para nós, importante (BOGDAN; BIKLEN, 1999). Portanto não é possível em última instância discutir a validade científica das opções paradigmáticas que sempre estarão fundamentadas em valores e crenças pessoais.

Os paradigmas, nessa visão, se fundamentam em três dimensões que dizem respeito a aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Esses aspectos estão inter-relacionados, embora distintos. Os aspectos ontológicos tocam na forma como percebemos a realidade, (o que é) e aquilo que consideramos possível conhecer sobre a mesma. Os aspectos epistemológicos abordam a essência da relação entre o que se conhece ou pode vir a conhecer e o que é possível conhecer. Tentamos entender o que significa saber. As questões metodológicas se situam além das discussões meramente técnicas e incidem sobre a maneira de proceder que o pesquisador tem para alcançar os conhecimentos que crê ter possibilidade de obter através de sua investigação.

Importa destacar que os resultados investigativos são sempre marcos provisórios inscritos no devir humano e, como tal, possuem os traços da subjetividade, o que não desmerece ou desqualifica o “produto” final.

É sempre interessante lembrar que a realidade é multifacetada e embora não se negue a existência de dados existentes de forma objetiva, isto é, fora de nós e independente da nossa consciência, o conhecimento desses elementos é produto da elaboração humana, sendo a investigação científica uma das formas de acesso a essa realidade.

Frise-se que o autor deste estudo defende a percepção que os dados da realidade encontram-se interligados, mas que suas especificidades são mantidas. Assim, determinadas formas de abordagem das denominadas ciências “exatas” não se adéquam aos estudos das realidades sociais, demandando diferentes métodos, sem perda da cientificidade e rigor exigidos nas investigações científicas. (GRAY, 2012).

Dessa maneira este estudo buscou responder ao problema levantado e atingir os objetivos especificados, através de uma pesquisa empírica embasada na opção paradigmática interpretativista. (GUBA; LINCOLN, 1994).

A escolha pela pesquisa empírica se deu em consonância com o estudo aqui perspectivado, já que analisamos o processo de imaginação criativa em Vigotski como um dado/elemento pertinente à formação dos docentes da Educação Infantil. Tornou-se fundamental um mergulho na produção teórica de Vigotski sobre imaginação criativa e no

universo experiencial dos docentes para que se realizasse um enquadramento teórico e fosse buscado elementos que fundamentassem essa relevância. A opção por determinado tipo de pesquisa deverá sempre levar em consideração a que melhor pode captar o corte do real a ser investigado e a perspectiva do pesquisador sobre esse corte.

Nossa pesquisa se fundamentou no paradigma interpretativo por considerar que a realidade possui múltiplas determinações e embora tenha existência objetiva será sempre mediada pela “razão humana” e seus instrumentos, estando, portanto, submetida a interpretações produtoras de sentido. Assim não se pode escapar dos limites humanos nos processos investigativos. Em nosso estudo lidamos mais diretamente com essa capacidade interpretativa ao trabalharmos com aproximações a fotolinguagem (VACHERET, 2008) e mesmo com as respostas das docentes na entrevista semiestruturada. Afinal, mesmo essas respostas passaram pela análise do pesquisador o que representa uma forma de interpretar sem perda do fundamento da objetividade e cientificidade da pesquisa. Construir uma análise interpretativa não significa fugir do que nos mostra os dados coletados, mas uma forma de trabalho que se insere no quadro maior das especificidades humanas.

Necessário observarmos que a escolha do paradigma interpretativo, não entrou, neste trabalho em contradição com as perspectivas teóricas de Vigotski. Afinal esse estudioso não se enquadrou nos limites de um certo “marxismo oficial” de caráter dogmático e que predominou, durante um certo tempo na antiga União Soviética. Foi um pensador criativo dentro dos marcos da perspectiva marxista. Essa, aliás, abre, em muitos aspectos, essa possibilidade.

Outro elemento a destacarmos é que o diálogo entre construtos teóricos fundamentados em diferentes referenciais se constitui, na ótica deste observador, algo possível de ser concretizado e, delimitadas as especificidades, pode produzir resultados consistentes e, até, inovadores. Qualquer tipo de dogmatismo vai de encontro ao “espírito” da ciência.

Quanto à definição pela abordagem qualitativa, esta corresponde a análise que se efetivou nesta tese, aos seus objetivos e problema arguido. É interessante destacar que sob essa denominação (qualitativa) se pode encontrar diferentes “tendências oriundas de pressupostos filosóficos distintos” (PENNA, 2009, p.61). Então nem sempre se partem dos mesmos princípios filosóficos quando se está utilizando a abordagem qualitativa.

No entanto, existem elementos que são comuns ao enfoque qualitativo, como as incursões pelos campos da compreensão e interpretação dos fenômenos. Portanto, os resultados das tentativas de compreender e interpretar são mediados por valores (concordância

com a teoria crítica) e com as buscas analíticas que foram conduzidas por essa tese. Anote-se que o surgimento dos denominados métodos qualitativos acontece quando, nos princípios do século vinte, surge um debate “entre adeptos dos modelos explicativos das ciências naturais aplicados às ciências humanas e uma vertente que buscava novas possibilidades de compreensão dos fenômenos mais adequada às ciências humana [...]”. (PENNA, 2009, p.61).

Alguns estudiosos se destacaram como defensores da compreensão e entendimento dos significados fenomênicos, além da consideração dos seus “significados subjetivos e o contexto no qual o fenômeno ocorre”. (PENNA, 2009, p.62). Apesar dos questionamentos levantados e das contribuições posteriores apenas durante os anos setenta a abordagem qualitativa começa realmente a ser delineada e praticada. Atualmente um grande número de pesquisas acadêmicas utiliza esse tipo de abordagem onde o conhecimento é resultante de uma elaboração dinâmica e dialética (PENNA, 2009).

É pertinente afirmarmos que os métodos qualitativos não abrem mão dos rigores necessários às construções científicas, exigindo do pesquisador coerência teórica, consistência epistemológica, um elevado nível de criticidade e ética, tanto em relação ao conhecimento produzido quanto com “as comunidades social e científica a que pertence”. (PENNA, 2009).

## 5.1 MÉTODO

Em consonância com os objetivos estabelecidos o método utilizado foi o estudo de caso. A realização do estudo de caso, nesse estudo, nos permitiu uma maior apropriação dos processos relativos a imaginação criativa nos processos formativos dos docentes de educação infantil e uma análise mais adequada dos dados obtidos..

O método escolhido apesar de possuir restrições quanto à sua capacidade de generalização, possibilita um corte da realidade mais aprofundado captando de forma mais intensificada o objeto em estudo.

Denny citado por Gomes, Flores e Jiménez (1996) salienta que o estudo de caso implica uma análise completa ou de grande densidade de um problema levantado, situado geograficamente ao longo de uma linha diacrônica. O ponto de interseção entre as várias definições dadas do estudo de caso recai sobre sua característica de exame mais detalhado, compreensivo e verticalizado de um determinado objeto sob investigação científica.

Os estudos de caso podem ser divididos em dois tipos: estudos de caso único e múltiplo. O primeiro centra-se em um caso único – um indivíduo (caso único e singular), enquanto o segundo tipo debruça-se sobre vários estudos conduzidos simultaneamente: vários

indivíduos ou várias organizações. (YIN, 2005). Nesta pesquisa iremos efetivar o primeiro tipo, estudo de caso único.

## 5.2 O LOCUS DA PESQUISA

O campo objeto desta pesquisa se constituiu em um dos equipamentos escolares do sistema municipal de ensino de Fortaleza, situado no espaço administrativo da Regional III. A seleção da unidade de ensino obedeceu ao critério de apresentar em seu Projeto Político Pedagógico propostas educacionais, embora pontuais, que contemplassem vivências vinculadas à prática de arte educação, e o uso de atividades lúdicas, como instrumento didático, a ela vinculada; estrutura física concretizada em materiais e recursos que favoreçam a implementação dessa proposta e docentes que utilizassem essas vivências.

O locus escolhido para realização desta pesquisa foi um Centro de Educação Infantil (CEI) criado no ano de 2015. Seu horário de funcionamento se estende de segunda a sexta-feira, nos horários de 07:00 h às 11:00h e de 13:00h às 17:00h (horários parciais), ou um horário denominado “corrido” de 07:00h às 17:00h para as turmas integrais (Infantil I a III). Suas atividades são desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo, de acordo com o calendário estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Integrado por 8 (oito) salas de aula, o CEI abarca os níveis do Infantil I (crianças a partir de um ano) até o Infantil V (crianças de até 5 anos). Sendo uma turma de Infantil I e II e duas turmas de Infantil III, IV e V. Possui um refeitório para alimentação das crianças, parque recreativo, brinquedoteca (sala multiuso), sala da coordenação e direção, secretaria, cozinha, refeitório e despensa. As turmas estão formadas no máximo com 20 crianças, onde trabalham um professor regente, um recreador e uma assistente de educação infantil.

O critério maior para matrícula das crianças é a idade, mas podem existir outras determinantes que são estudadas e avaliadas pelo corpo técnico-pedagógica da unidade escolar, após reuniões de trabalho específicas para essa finalidade.

Como acontece com a grande maioria dos equipamentos escolares do sistema municipal de ensino, o CEI está situado em uma área de baixos índices de IDH onde acontecem, constantemente, conflitos por espaços de venda de drogas. Apesar desses graves problemas sociais o CEI goza de respeito pela população local e reconhecimento da sua importância para a comunidade residente na área.

### 5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram quatro professores do CEI (2 do Infantil IV e 2 do Infantil V) que atenderam aos seguintes critérios: acordaram participar desta pesquisa; trabalhem nas salas do infantil IV e V; tenham concluído a graduação em Pedagogia; possuam especialização na área da Educação Infantil; sejam docentes do Sistema Municipal de Ensino; estejam atuando na educação infantil há, pelo menos, três anos.

### 5.4 COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Para efetivar nossa pesquisa, utilizamos como procedimentos para coleta de dados a técnica de trabalho em grupo da fotolinguagem e uma entrevista semiestruturada. A pesquisa constou de quatro momentos, relacionados a seguir:

No primeiro momento foi estabelecido um contato inicialmente com a Secretaria Municipal de Educação especificamente com a coordenação de educação infantil através de sua gerente que disponibilizou uma funcionária para, junto conosco, buscar uma unidade escolar que se enquadrasse nos critérios especificados para esta pesquisa.

No segundo momento, após a identificação da escola, fizemos contato com sua direção e coordenação, e as professoras que trabalham na Educação Infantil IV e V. Foi realizado um encontro com as docentes onde foram especificados os objetivos da pesquisa, solicitado a participação das professoras e assumido o compromisso do pesquisador de discutir os resultados da pesquisa com o grupo de professoras e a coordenação pedagógica. Neste momento foram selecionadas, com a participação da coordenação pedagógica e dentro dos critérios estabelecidos, as quatro docentes que seriam sujeitos da pesquisa e estabelecidos os dias de aplicação dos instrumentos utilizados pela investigação. Em todo esse processo prévio a coordenação pedagógica teve participação, dando suporte ao pesquisador no sentido de facilitar seu trabalho, mas, também, de observar as intenções manifestas do pesquisador. Talvez um eco das preocupações com as instâncias hierárquicas da Secretaria Municipal de Educação.

No terceiro momento da pesquisa foi realizada uma aproximação da sessão de fotolinguagem com o grupo das quatro profissionais participantes da pesquisa. A fotolinguagem foi elaborado, originalmente, como um método (aqui utilizado criativamente como técnica de coleta de dados) de trabalho em grupo que foi desenvolvido sobre bases

empíricas voltado para o campo de compreensão psicanalítica e que objetivava processos terapêuticos e formativos.

Esse método foi criado a partir de 1965 por um grupo de psicólogos e psicossociólogos lioneses que trabalhava com adolescentes e que propôs, de maneira totalmente intuitiva no início, a utilização de fotos que servissem de suporte à fala para os jovens que encontravam dificuldades de se exprimir e falar em grupo de suas experiências diversas, e por vezes dolorosas, no plano pessoal. As primeiras fotos foram feitas por fotógrafos diferentes, sobre papel fotográfico, em preto-e-branco (VACHERET, 2008 p.181).

A utilização de fotografias, como suporte à fala, surpreendeu o grupo de pesquisadores ao facilitar as trocas espontâneas entre os adolescentes e parecer, também, permitir uma maior fluidez dos discursos manifestados. Os resultados ultrapassaram as expectativas iniciais dos psicólogos e psicossociólogos envolvidos no processo.

Nessa pesquisa, buscamos utilizar a fotolinguagem como técnica sem termos a pretensão de desencadear nenhum estudo no âmbito psicanalítico e mergulhar, profundamente, no inconsciente das participantes da pesquisa, mas somente tentar identificar por meio das imagens as interpretações que as docentes possuem acerca de sua formação como professora de educação infantil. Fica claro, no entanto, que uma identificação nesse nível, que trabalha, tendo como elementos mediadores as fotografias, pode alcançar dados do inconsciente que se manifestam através dos discursos e das imagens criadas a partir das percepções das fotos. De certa maneira as fotos (escolhidas segundo critérios aleatórios pelo pesquisador), transformadas em imagens mentais, podem trazer informações sobre as docentes, ajudando-as a explicitar, mesmo sem perceber, seus sentimentos e significados sobre seus processos formativos e imaginéticos. É como, quase, se as figuras (fotos) soubessem e apenas precisamos “ouvi-las” (FURTH, 2011).

A sessão de fotolinguagem se desenvolveu em dois tempos: escolha da foto 1 (referente a representação da formação como professora) e foto 2 (referente a representação do ideal para sua formação docente). Para esse momento foi utilizada a sala brinquedoteca por ser climatizada, possuir uma boa iluminação e ser um ambiente calmo e mais reservado. Antes das professoras entrarem na sala o espaço foi preparado, colocamos uma música orquestrada clássica em som ambiente e uma mesa grande no centro da sala. 23 fotos (ANEXO A) foram dispostas sobre a mesa, de uma maneira bem organizada e suficientemente espaçada para que todos os participantes pudessem circular ao redor da mesa, olhar livremente as fotos, sem ordem preestabelecida.

Quando as professoras entraram na sala fizemos um momento de relaxamento, solicitamos que elas se posicionassem ao redor da mesa em forma de círculo. Pedimos que elas fechassem os olhos e se concentrassem no som do ambiente, solicitando que elas meditassem e pensassem em coisas para elas positivas, sensações boas. Esse momento durou, aproximadamente, 10 minutos. Em seguida solicitamos que elas pensassem nos momentos vivenciados em suas formações e que em silêncio circulassem ao redor da mesa, observando calmamente todas as fotos e escolhessem aquela que melhor representasse a formação delas como professora.

A escolha inicialmente deveria ser feita somente pelo olhar, a fim de deixar todas as fotos à disposição de todos os participantes, pois cada um escolhe em seu próprio ritmo. Orientamos que quando a imagem fosse identificada a participante deveria afastar-se da mesa sinalizando que concluiu sua escolha. Quando todas se afastaram da mesa finalizando o momento da escolha indicamos uma participante para voltar ao local de escolha e mostrar ao grupo a foto previamente escolhida. Quando a primeira participante mostrou a foto escolhida fizemos a anotação da escolha e solicitamos que ela deixasse a foto sobre a mesa, pois a mesma foto poderia ter sido escolhida por outra professora. Depois indicamos a segunda participante do grupo a repetir o mesmo procedimento e assim por diante até que todas as quatro participantes da pesquisa mostraram as fotos escolhidas.

Depois repetimos o mesmo procedimento solicitando que elas escolhessem uma foto que elas consideram ideal para representar o que elas desejariam que fosse a formação delas em educação infantil.

A utilização das técnicas mediadoras, como a fotolinguagem, podem nos revelar que o imaginário aparece em termos de conteúdos manifestos, mas que, também, pode se constituir em uma função psíquica, na proporção que se modifica com as trocas interpessoais, se dinamizando. A foto como elemento mediador, se constitui em um dado flexível e que pode atuar no imaginário dos sujeitos.

No quarto momento realizamos uma entrevista (APÊNDICE A) que teve duração de 30 minutos com cada uma das professoras sujeitos participantes da pesquisa e que abordou sobre as suas formações, suas concepções sobre imaginação criativa, a relação entre sua formação e a imaginação, sua capacidade criativa, as articulações entre a criatividade e seu trabalho, sobre a utilização da imaginação no seu espaço de trabalho e a relação com arte e sua formação pedagógica. Perguntamos ainda sobre como se dá hoje, se é que isso acontece, sua relação com a arte em geral.

Segundo Gomez, Flores, Jimenez (1996, p.167) “a entrevista é uma técnica em que uma pessoa (entrevistador) solicita informação de outro ou de um grupo (entrevistados, informantes), para obter dados sobre problema determinado”.

Efetuamos uma entrevista do tipo semi-estruturada que possibilita que o entrevistado tenha uma certa liberdade para tratar sobre o tema proposto, na medida em que o entrevistador não determina antes certas respostas ou condições para tais. Esse tipo de entrevista é efetivada por questões de interesse do pesquisador e que vão sendo trabalhadas com o seu desenrolar. Torna-se necessário criar um ambiente favorável para que os entrevistados se sintam favorecidos a se manifestarem de forma livre, sem preocupação de temerem desaprovação por parte do entrevistador. O uso dessa forma de coleta de dados nos possibilitou identificar elementos dos processos formativos das docentes e seus nexos com o objeto do nosso estudo.

Na análise e interpretação dos dados coletados, foram levados em consideração os objetivos fixados na investigação, seus possíveis limites e um sistema referencial para considerar a utilidade ou não dos dados coletados. Em seguida buscamos anotar as classificações e categorias que fundamentaram as análises, abrindo as possibilidades reflexivas.

As entrevistas, assinaladas anteriormente, foram, gravados e, posteriormente, sofreram transcrições. Os dados coletados foram submetidos a uma leitura inicial e releituras. Dando seguimento às análises, buscamos identificar as categorias utilizadas. Nas categorias construídas foram discutidos os temas que constam no QUADRO 6:

**Quadro 6 – Categorias e temas da pesquisa.**

<b>Categorias</b>	<b>TEMAS</b>
Formação	Autores trabalhados na formação; Conceitos de Vigotsky trabalhos na formação. Disciplinas que trabalharam imaginação
Concepção de imaginação criativa	
Relação entre formação e imaginação	Estímulo a imaginação; Como gostaria que fosse trabalhada a imaginação; Relevância do tema na formação;
Imaginação e docência	Relação da criatividade com o trabalho; Como utiliza a criatividade no trabalho
Relação pessoal com a arte e criatividade	Se considera criativa; Arte na formação; Arte hoje

Fonte: Elaboração própria.

Ordenando e categorizando os dados procuramos dimensionar os resultados obtidos com o enquadramento teórico explicitado nesta pesquisa, efetuando as análises que serão apresentadas na quinta seção desse estudo.

## 6 ANALISE DOS DADOS

O período reservado para coleta e análise dos dados, significou para esse pesquisador um esforço concentrado dado o tempo disponível para tal diante dos prazos definidos pelo Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Na verdade, é justo afirmar que os prazos para preparação e apresentação, como definidos pela Universidade, foram suficientes, mas vários óbices foram enfrentados por nós, todos de caráter estritamente pessoal, que terminaram por criar enormes dificuldades adicionais para conclusão desta pesquisa. O pesquisador teve, por conseguinte, que se desligar de todas suas atividades profissionais para se dedicar inteiramente na elaboração da pesquisa. Não foram poucos os momentos de profundo cansaço onde os nossos limites psicológicos e emocionais estiveram bem próximos. Além disso, ainda tivemos que enfrentar problemas com os equipamentos (computadores) usados para redação da produção. Não foi apenas uma vez que eles falharam e tiveram que ser reparados em oficinas técnicas especializadas.

O registro dessas dificuldades não tem a intenção de justificar lacunas, imperfeições ou falhas na elaboração desta pesquisa. Trata-se de um compartilhamento de sentimentos e de uma convicção, cada vez mais sedimentada, que não podemos (embora muitas vezes tentemos), separar de forma absolutamente compartimentada, nossa vida pessoal das nossas atividades laborais sejam essas de pesquisa ou em outras esferas profissionais. Posto essas anotações sigamos com as análises dos dados da pesquisa.

Consideramos a análise dos dados como um momento que encerra tanto elementos descritivos como interpretativos. É um movimento que contem o olhar do pesquisador e, como tal, não poderia deixar de conter a interpretação.

Além do exposto, o momento de análise e a nossa própria implicação com esta pesquisa significaram não apenas um registro de dados coletados, mas uma oportunidade para que entrasse em relação também com nossos valores, crenças e concepções sobre as formações docentes e as perspectivas das professoras acerca dos processos formativos. Diria, então, que se constituiu em uma oportunidade para construção da nossa subjetividade, como pesquisador e professor. Ciente dos nossos limites e que poderemos não dar conta de tudo o que os dados permitem, iniciaremos o processo de análise.

A primeira observação a registrar é que designaremos as quatro professoras sujeitos da pesquisa como P1, P2, P3, P4. Sua disposição para participar desse estudo surpreendeu positivamente o pesquisador, embora em alguns momentos deixassem revelar, na

inflexão da voz e na forma de olhar, sinais de cansaço e de uma perturbadora sensação de mais uma pesquisa que não vai dar em nada. São elementos que escapam ao controle consciente dos sujeitos, mas não ao de um observador mais atento. Hoje não se discute mais sobre a existência ou não do inconsciente e de seus processos. Mesmo estudiosos pertencentes a outros campos de estudo como Mlodinow (2013), por exemplo, doutor em física e professor do Instituto de Tecnologia da Califórnia admitem o inconsciente, embora discordem da forma como era visto anteriormente. “Nessa nova visão, os processos mentais são considerados inconscientes porque há parcelas da mente inacessíveis ao consciente por causa da arquitetura do cérebro, não por estarem sujeitos a formas motivacionais, como a repressão.” (MLODINOW, 2013, p. 24). Isso foi posto para atentarmos que ao falar do inconsciente não estamos mergulhando em campos não científicos, mas sintonizado com as mais recentes investigações da área.

Para efetivarmos uma análise mais acurada dos dados e evidenciarmos os resultados obtidos, dividimos os momentos das análises em dois tempos: no primeiro analisaremos os elementos (dados) da entrevista; em seguida procederemos a análise da fotolinguagem (fotos escolhidas pelas docentes). Essa apresentação inverteu a ordem da aplicação dos instrumentos porque para o pesquisador pareceu ser necessário situar primeiro, dados gerais sobre os sujeitos, o que permitiu, inclusive, uma apreensão mais profunda das escolhas envolvidas na fotolinguagem.

## 6.1 ANALISE DAS ENTREVISTAS

Analisaremos neste tópico os dados da entrevista com os sujeitos onde foi possível captar elementos da imaginação criativa nos seus processos formativos. Utilizaremos os termos processos formativos e formação como sinônimos, embora guardemos uma preferência pelo primeiro por indicar uma ideia de processualidade.

Como já indicamos antes designaremos as docentes como P1, P2, P3, P4 como forma de preservar suas identidades civis e com a devida concordância das mesmas.

### 6.1.1 Processos formativos das entrevistadas

As professoras na sua totalidade são graduadas em Pedagogia, o que está em concordância com as exigências da LDB9394/96, artigo 62 e sua determinação legal referente à formação docente para atuação na educação básica. Todas também possuem especialização na área de educação infantil como pode ser exemplificado pela fala da P1:

Eu sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará e fiz uma especialização em educação infantil pela Universidade Vale do Acaraú.

Todas elas são professoras efetivas do sistema municipal de ensino da cidade de Fortaleza, o que parece representar para elas não só uma segurança funcional, mas uma situação mais tranquila do ponto de vista emocional como externou P1:

“Efetiva, já fui substituta. É muito sofrimento (risos)”.

A fala de P4 confirma o que dissemos:

Efetiva. Se sendo efetiva a gente suporta muita coisa, imagine sendo só substituta. A gente vê cada coisa com as colegas substitutas. (ar de desaprovação).

A situação de substituta parece ser muito precarizada no sistema municipal de ensino de Fortaleza, o que faz com que as docentes nessa situação a encarem como uma situação a ser superada o mais rapidamente possível. A expressão “é muito sofrimento” externada de forma jocosa, mas enfática na resposta de P1, corroborada na resposta de P4, parece confirmar o que afirmamos acima. Interessante destacar também a primeira parte da afirmação de P4 “se sendo efetiva a gente suporta muita coisa...” o que parece revelar uma insatisfação com as condições de trabalho das docentes, mesmos efetivos, vinculadas ao sistema municipal de ensino. Não se tratou, na perspectiva desse pesquisador, uma afirmação fora de contexto, mas reveladora dessa insatisfação acima anotada.

A resposta de P2 “sou efetiva. Mas, já trabalhei como substituta.” merece uma observação. No sistema municipal de ensino as professoras efetivas podem entrar em sala de aula no dia de planejamento das titulares das salas (situação de P2). Atualmente, essa denominação, no sistema municipal de ensino de Fortaleza, mudou de P2 para professor de menor carga horária. Essa condição, pela experiência do pesquisador em unidades escolares

municipais, parece desencadear reações de gosto ambivalentes nas docentes. Algumas gostam pela falta de compromisso com uma turma específica e outras não gostam pela mesma razão.

A docente P3 expressou uma experiência anterior como auxiliar na rede privada de ensino: “efetiva. Já trabalhei como auxiliar na rede particular”. Essa experiência de P3 se constitui como agregadora, além de permitir reflexões sobre a rede privada de ensino e o seu equivalente público, atualmente muito vilanizado. Isso contrasta com seu *status* em períodos históricos anteriores. A perda de prestígio do sistema público de ensino fundamental e médio não aconteceu por acaso, mas foi resultado de políticas públicas equivocadas, além de outros fatores, acumuladas ao longo de tempos determinados historicamente.

As docentes possuem um tempo de serviço que está situado entre onze e quinze anos.

P1: tenho doze anos de serviço.

P2: sou professora há mais de quinze anos

P3: meu tempo de serviço é de doze anos e meio

P4: já estou nessa profissão há onze anos e uns meses professor

Podemos afirmar, pelo tempo de atuação acima falado, que as docentes possuem uma boa experiência profissional. Isso é um dado relevante, pois pode permitir um tempo de releituras de teorias aprendidas nas formações iniciais e certa consolidação de práticas experienciais que servirão como norteadoras das vivências em sala de aula. Tardif (2012) destaca a importância dessas práticas experienciais: “a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que lhes pode de uma maneira ou de outra”. (TARDIF, 2012, p.53). Por outro lado, segundo esse pesquisador, isso pode contribuir para a cristalização de experiências iniciais repetidas ao longo dos anos de docência. Isso pode representar, na prática, uma baixa capacidade de inovar e um apego demasiado a posturas profissionais que foram funcionais em outros momentos contextuais.

### **6.1.2 A compreensão de imaginação criativa das entrevistadas**

Quando indagadas sobre sua concepção de imaginação criativa duas das docentes (P1 e P3) arriscaram uma definição, enquanto as demais apenas responderam que não tinham tratado sobre isso na sua graduação ou especialização.

P1.: Eu acho que imaginação criativa é a capacidade que a pessoa tem (né) de pensar coisas, de criar coisas...

P3 Não tenho. Mas acho que é inventar, deixar a imaginação voar.

P4: Não lembro de ter trabalhado isso na minha graduação.

O que fica claro nas respostas das docentes é que o tema da imaginação criativa não constou no seu repertório de estudos, nem na graduação, nem no âmbito da especialização. Esse dado é bastante revelador da pouca relevância que é dada aos processos da imaginação criativa nos processos formativos das docentes. Para Vigotski (2014) a imaginação criativa ou, podemos denominá-la também de atividade criadora, “é a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característico do ser humano” (VIGOTSKI, 2014, p.1).

O que causa mais surpresa ao pesquisador é como explicar que docentes que trabalham na educação infantil e da qual são exigidas, muitas vezes, posturas inovadoras, não tenham discutido os processos da imaginação criativa. Claro que podemos ter uma ideia aproximada do que seja imaginação criativa, uma percepção do senso comum. Isso evidencia-se com as explicações fornecidas pelas professoras P1 e P3. Mas, suas respostas não estão calcadas em indagações científicas, não foram o resultado de um trabalho de investigação nas suas graduações ou especializações, justamente as instâncias que poderiam ter esclarecido e debatido sobre o tema.

Como se pedir docentes criativas, desafiadoras, capazes de respostas criativas diante de situações inusitadas se não recebem ou não receberam formação adequada para isso? As releituras que fazem do que aprenderam, ao longo de suas vivências experienciais não podem suprir essa lacuna. Afinal “seria um milagre se a imaginação pudesse criar algo do nada [...]” (VIGOTSKI, 2014, p.10). As docentes utilizam, pelas respostas fornecidas, ações reprodutivas cuja “[...] essência consiste no fato de o homem reproduzir ou repetir normas de comportamento anteriormente criadas e elaboradas, ou relembrar impressões passadas” (VIGOTSKI, 2014, p.1). Isso reverbera em todo processo de ensino e aprendizagem onde, pela importância que as docentes ocupam nesse processo, pode significar pouca capacidade de contribuir com transformações substantivas.

A capacidade de ir além da reprodução, embora saibamos da enorme importância de conservarmos experiências, parece ser condição pertinente até para fazermos projeções do futuro. Quanto mais para os processos que envolvem mudanças. Além disso, a imaginação criativa, que parece ausente da formação das professoras, contribui para o desenvolvimento geral e maturação do indivíduo. Vigotski (2014) destaca esse aspecto relativo às crianças, e

nós assinalamos esse elemento como importante também para os adultos, no caso específico, para a formação, desenvolvimento e maturação das docentes que trabalham na educação infantil.

Pertinente assinalar a fala de P3: *imaginar, deixar a imaginação voar*. Ela se refere aqui, de forma intuitiva, a uma noção mais próxima do devaneio. Imaginar seria deixar a imaginação voar. Não se fixar em coisa alguma. Uma pessoa imaginativa ou criativa seria alguém que deixasse a imaginação vagar sem nenhum objetivo colimado. Aqui pode ainda estar expressa a ideia da criatividade como produto do devaneio, do imaginar simplesmente. Mas, nenhum ser humano imagina impunemente. Não se pode imaginar do nada. Mesmo os devaneios mais exacerbados possuem dados da realidade experiencial. O que parece acontecer com as figuras exóticas dos filmes de ficção ou dos contos de fadas são recombinações criativas dos elementos reais. “[...] a fantasia se constrói sempre a partir dos materiais captados do mundo real” (VIGOTSKI, 2014, p.11). Mesmo os elfos e as sereias, seres muito presentes nos contos infantis, parecem se constituir de elementos da realidade. Afinal, como poderemos ultrapassar nossos limites humanos? Somos homens (no sentido genérico de espécie) não deuses. Assim, P3 expressa uma ideia de imaginação muito semelhante à concepção comum que a associa com algo irreal, não correspondente à realidade, sem valor prático.

A entrevistada P1 fala em *“elaborar coisas, para criar coisas diferentes”*. Interessante a palavra elaborar, que suscita construir, pensar; coisas diferentes, coisas que podem não ter existido antes. De certa maneira P1 expressou aqui a criação de algo novo, uma relação com a atividade criadora, mas não manifestou, em nenhum momento de sua resposta, algum indício de um entendimento mais elaborado da imaginação criativa. Como poderia, se nos seus processos de formação não foi trabalhado praticamente nada nesse sentido? A lacuna aí deixada permeia as convicções das docentes sobre o tema e embora se manifestem expressões interessantes, a discussão científica cede espaço para os espaços comuns. E aqui não vai da nossa parte nenhum tipo de desdém pelo senso comum ou afirmações de caráter intuitivo. Longe disso! Afinal, entendemos que a realidade possui vários canais de acesso. Inclusive, para a Psicologia de Vigotski os conceitos científicos são elaborados, a partir dos conceitos cotidianos. Mas, aqui estamos tratando de aportes científicos e de identificar a ausência da imaginação criativa como assunto estudado nas formações docentes dos professores da educação infantil, pelo menos nas dos sujeitos aqui investigados.

Como se trata de formações da qual participaram outros docentes, podemos concluir dessa ausência nesses processos formativos. Como já assinalamos P4 e P2 apenas

afirmaram que não estudaram sobre a imaginação criativa na sua formação inicial ou continuada. Aqui as afirmações não deixam dúvidas sobre o que o pesquisador já ressaltou.

Concluindo essa subseção foi feita a indagação sobre os autores trabalhados nas formações das docentes. As respostas convergiram para os mesmos autores, da qual a fala de P1 pode servir de referência:

P1: Foram tantos autores, né? Piaget, Vigotski, Wallon, Saviani, foi trabalhado o Rousseau, Ariès, Nóvoa, foram vários, pois cada disciplina que a gente fez trabalhava com autores diferentes.

Todos esses autores são bastante conhecidos dos graduados em pedagogia. Observamos que há uma convergência no estudo desses autores confirmada nas respostas de outras docentes:

P3: Piaget, Vigotski, Wallon, Paulo Freire dentre outros.

P2: Os autores que nos estudamos na graduação foram aqueles autores mesmo da Pedagogia, alguns autores da Filosofia e poucos da Psicologia. E... nós estudamos o Vigotski....

Embora concordemos com a importância desses autores para as formações pedagógicas, o leque de autores poderia ser estendido, principalmente na área da filosofia, que embora não se constitua uma ciência, na nossa visão, possui uma importância discursiva relevante para os pedagogos, na medida em que lhe abre canais discursivos relevantes para seus processos formativos. Notemos que P2 destaca Vigotski. Será que a imaginação criativa, como um tema estudado por Vigotski, foi abordado?

Foi perguntado, caso tenham estudado Vigotski, quais os conceitos desse autor que teriam sido abordados. O objetivo era perceber se o tema da imaginação criativa apareceria nas respostas. Vejamos:

P1: Foram os conceitos do sócio interacionismo, os de zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial.

P2: Os assuntos que foram abordados no caso foi mostrado tanto na graduação quanto na pós foram a questão mesmo da zona de desenvolvimento proximal, do... da questão da imitação, aquelas coisas mesmo que a gente estuda na Pedagogia.

P3: Zona de desenvolvimento proximal, real e potencial. E também mediação.

P4: Aquele negócio de proximal. Também foi destacado a importância que ele dava aos professores. E também sobre cultura.

Como podemos observar o tema da imaginação criativa não aparece em nenhuma fala das docentes. Os conceitos trabalhados foram aqueles mais conhecidos, como o de zona

de desenvolvimento proximal, desenvolvimento real etc. Isso nos parece uma lacuna na formação dessas docentes. A ausência do tema é revelador de como a imaginação criativa é secundarizada nos processos formativos, o que nos permite questionar como ter expectativas de professoras criativas, autônomas e capazes de gerar mudanças, sem a inclusão nos seus estudos de temas que são relevantes para concretizar essas expectativas. P3 assinala a mediação e P4 o assunto cultura. Mas nada, nem de longe, que nos dê pelo menos uma pista, sobre a imaginação criativa.

Sem a capacidade de reelaborar e criar as docentes poderão ser apenas repetidoras e guardarão o aspecto reprodutivo da imaginação. Não existiriam avanços caso nos limitássemos a exercer a função reprodutora ou da memória. Seríamos seres perfeitamente adaptados, mas incapazes de provocar mudanças e alterar as condições ambientais. “Se a atividade humana se reduzisse apenas à repetição do passado, então o homem seria um ser voltado somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro” (VIGOTSKI, 2014, p.3).

### **6.1.3 A relação da imaginação na formação das docentes**

Quanto à relação estabelecida entre a formação e a imaginação das professoras as respostas foram bastante interessantes e esclarecedoras. Quando indagada sobre se considerava que sua formação havia contribuído para o desenvolvimento da sua imaginação as docentes P1 e P2, assim se reportaram:

P1 - [...] mas a minha formação ela era muito mais assim de a professora trazer os textos para gente ler e discutir aqueles textos, sempre as coisas era bem mais pronta acabada, então a gente lia os textos dos autores, discutia aqueles autores, mas tinha também os estágios, que a agente fazia os estágios, mas também era dentro de uma coisa que já tava sendo feita. Agente não teve, eu não me lembro que a gente teve uma disciplina que a gente fosse levado a criar alguma coisa.

P2 - A gente não foi possibilitado a criar, desenvolver [...] No geral, assim na disciplina geral da formação, eu acho que não foi aguçado muito esse lado da imaginação, não foi direcionado, (né?). Teve algumas disciplinas que eu senti essa necessidade, por exemplo, mais nas disciplinas de praticas realmente de aulas praticas que forcaram é..., que permitiram a gente usar a imaginação, usar a minha imaginação.

P1 e P2 foram as duas que mais expressaram sobre as relações entre imaginação e formação. Pelas respostas dadas nota-se que as docentes não consideram que seus processos formativos tenham contribuído para alavancar sua imaginação. A preocupação com os textos e sua discussão foi ressaltada em P1. Parece que a preocupação conteudista prevaleceu com praticamente nenhum espaço para o criativo. Não queremos afirmar que o estudo dos textos e

autores não seja importante. O que queremos ressaltar é que assim como não houve estudo sobre a imaginação criativa, ao ponto de algumas docentes ignorarem o termo, também não se considerou importante na formação das professoras a atenção sobre a imaginação, aqui entendida no seu sentido amplo. Ora a imaginação possui um caráter antecipatório, que pode possibilitar ir além do que foi diretamente aprendido. Sem o desenvolvimento dessa possibilidade deve ser muito difícil para as professoras conseguirem elaborar noções que ultrapassem o que foi discutido nos textos. Isto é, suas capacidades reflexivas, questionadoras, elaborativas podem ficar tolhidas.

A imaginação como condição humana se manifesta em variadas facetas como a cultura, artes, técnica etc. Mas, precisa ser aguçada tal como se manifestou P1. É necessário que se criem condições para isso. Esse aguçamento que nos falou P1 é exatamente o que não houve nos processos formativos. P3 e P4 corroboram as afirmações de P1 e P2. Vejamos o que elas responderam:

P3: Acho mais para não. É muita teoria. Só nas brincadeiras das dinâmicas e em alguma coisa de arte. Acho que nem obrigatória ela era.

P4: Na minha graduação acho que não. Na disciplina de arte educação nós trabalhamos um pouco isso. Pena que foi pouco. Algum professor procurava estimular com perguntas. Mas, a formação não teve isso como coisa principal.

Mais uma vez notamos que a ênfase nas formações se deu nos aspectos de conteúdos, teoria, enquanto a imaginação ficou associada às “brincadeiras das dinâmicas”. Imaginar é brincar, deixar a mente flutuar sem pouso certo. Já vimos essa noção em outros itens da entrevista. As docentes manifestam aqui as percepções do senso comum de que imaginação significa divagação. A professora P4 se refere a uma disciplina onde ela acha que tem algum elo com a imaginação, a Arte Educação. E demonstra seu desapontamento ao afirmar que foi pouco. Mais uma vez vemos o papel secundário da imaginação nos processos formativos docentes. E embora, na percepção de P4, algum professor buscou estimular a imaginação com perguntas (aqui caberia muito melhor a reflexão no lugar da imaginação), as professoras foram muito mais estimuladas a reproduzirem do que a criarem.

Ao reproduzirem estabelecem uma homeostase com seu meio (necessária), mas deixam de experimentar o processo criador da inadaptação. Ninguém cria se estiver apenas adaptado ou perfeitamente adaptado. “Um ser totalmente adaptado ao mundo que o rodeia nada poderia desejar, não buscaria nada de novo e, certamente, não poderia criar”. (VIGOTSKI, 2014, p.30). Com as docentes adaptadas, exercendo a imaginação como elemento apenas reprodutivo, a base criadora poderá ficar seriamente comprometida. As

aspirações de mudanças poderão ficar fora do foco e apenas o que está já posto será realçado. “Por isso na base de toda ação criadora está sempre subjacente a inadaptação a partir da qual surgem necessidades, aspirações e desejos”. (VIGOTSKI, 2014, p.30).

Dando seguimento às indagações foi perguntado aos sujeitos docentes como gostariam que fosse trabalhada a imaginação na sua formação. As respostas foram:

P1: Ah eu gostaria! Porque eu me acho uma pessoa muito tímida, as vezes na escola a gente tem...que as atividades com as crianças e tem que fazer trabalho de lembrancinhas para elas, as vezes têm que fazer uma apresentação e fazer lembrancinhas para dar as crianças e eu não tenho muito essa habilidade de fazer esses trabalhos manuais, também eu sou tímida e ai as vezes eu acho que se na faculdade, quando eu fiz a faculdade tivesse tido essa oportunidade de aprender a fazer essas coisas, aprender a fazer essas artes hoje eu teria mais como trabalhar melhor com meus alunos, com as crianças que eu sou professora.

P2: Acho que a imaginação já é da pessoa, já tá dentro das pessoas, então a formação ela deveria apenas despertar, fazer com que essa imaginação aflorasse, fosse desenvolvida. Acredito que seja isso.

P3: Acho que imaginação nem todo mundo tem. Tem pessoas que são mais imaginativas que outras. A formação poderia ajudar a despertar isso. Não sei se é possível criar.

P4: Acredito que a formação deveria estimular a imaginação. Quem trabalha com criança tem que saber improvisar, inventar. Na sala de aula aparecem situações que nós temos que enfrentar e que não estão muito claras nos livros que estudamos. A vida desafia né?

As docentes foram concordantes quanto a possibilidade de a formação poder colaborar para desenvolver a imaginação. Portanto, reconheceram a relevância da imaginação ser considerada em seus aportes formativos. P1 associou a imaginação com o aprender trabalhos manuais, fazer “artes”, lembrancinhas. Imaginação para ela está vinculada à capacidade de confeccionar determinadas tarefas para oferecer às crianças na sala de aula. Isso parece revelar uma compreensão limitada do conceito de imaginação que vai muito além da realização de trabalhos artesanais. Afinal a imaginação está cristalizada em todo o mundo cultural do qual as obras artesanais constituem uma expressão pequena.

P2 e P3 manifestaram um entendimento inatista da imaginação, “já é da pessoa” (P2) ou “nem todo mundo tem” (P3). Na primeira fala fica mais evidenciado o inatismo da perspectiva, enquanto na segunda percebemos a associação da imaginação com aspectos individuais. É a visão de que a imaginação, no seu aspecto criativo, pode ser propriedade de poucos eleitos, figuras geniais, cientistas, artistas etc “[...] assim também existe de fato criatividade não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas, também, sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado às realizações dos grandes gênios.” (VIGOTSKI, 2014, p.5).

Na realidade a imaginação (no sentido aqui sempre referenciado de imaginação criativa), se constitui um potencial presente em todos os seres humanos. Nesse sentido, até podemos concordar com P2, mas sua referência como percebemos na entrevista foi a de expressar a imaginação criativa como uma espécie de dom que já deve estar presente desde o nascimento de cada ser humano. Assim, além de ser uma dotação individual já marcada na genética, não haveria possibilidade de criar condições favorecedoras para seu desenvolvimento. É muito semelhante à noção que algumas civilizações antigas tinham sobre a criatividade ser originária nos deuses que a inspiravam nos homens. “Platão dizia que um poeta não pode criar sem que a musa lhe inspire e deseje”. (LUBART, 2007, p.10).

P4 associou a imaginação à capacidade de improvisar, segundo ela muito presente no trabalho com crianças, e generaliza afirmando que a própria vida apresenta desafios. A improvisação está aqui formulada pelo sujeito docente, no sentido claro de criar. Diante de situações inusitadas é preciso saber trilhar caminhos que não estão nos livros estudados, assim como na vida somos surpreendidos, muitas vezes, com “dilemas” que temos que saber resolver e que as respostas devem ser tiradas do nosso repertório individual. A docente se aproximou aqui da noção de imaginação como a criação de algo novo, de reelaboração de elementos diante das questões que aparecem de forma inusitada. A compreensão da professora foi elaborada diante dos desafios que ela tem e teve que superar no seu cotidiano de trabalho. Há que se perguntar se a formação tivesse contemplado uma discussão e prática da imaginação quão importante seria para sua prática docente. Outro elemento a se observar é que os desafios, os dilemas e a improvisação são dados que nos desequilibram, que nos desadaptam; o que é uma das condições para que sejamos lançados no campo da criação. Lembremos o que foi situado acima em outras respostas das professoras sobre o fato de que uma pessoa perfeitamente adaptada não cria ou não o faz continuamente e intensamente. A satisfação “plena” dos desejos parece não nos deixar margem para a criatividade.

Quando indagadas sobre se consideram relevante o tema da imaginação criativa nas suas formações as professoras deram as seguintes respostas:

P1: Eu acho importante. Porque, como eu já disse, a gente precisa, principalmente quem é professora da educação infantil, que trabalha com as crianças, precisa ser uma pessoa muito criativa (ne?), muito imaginativa então ela tem que ter muita imaginação porque todo dia agente tem que fazer coisa diferente, tem que chamar a atenção das crianças, então era muito bom. (pra todo mundo) por que a gente ia pra escola, trabalhar com as crianças conseguindo fazer mais coisas, coisas novas, coisas diferentes, que as vezes a gente não consegue fazer coisas diferentes na escola porque a gente não tem, não consegue pensar em coisa diferente. A gente precisa ficar pedindo a colega, me dá uma dica ai de como fazer isso...ai fica pesquisando na internet, procurando porque as vezes a gente falta (como é que se diz) falta a gente

ter aquele negócio de criar. Eu não consigo as vezes criar. E se na faculdade ensinasse a gente a ser criativo era bom pro trabalho da gente.

P2: E eu acho super relevante que essa questão da imaginação criativa fosse trabalhada na formação de professores, como eu disse no início, infelizmente é um assunto, é pouco abordado ou nem é abordado durante a graduação, então é assim a nossa formação, nossa graduação ela é fragmentada, dependendo do local onde você faça é de um jeito. Então assim, realmente essa questão da imaginação criativa ela é muito relevante mesmo, porque é algo que não é pronto e acabada é algo que você vai construindo que você vai tendo novos conhecimentos, você vai tendo novos desafios, conforme você vai tendo novas experiências você vai aprimorando, vai pegando aquilo que é bom melhora, aquilo que é de ruim tenta melhorar mais ainda ou então já exclui.

P3: Como não sei bem o que é não sei responder muito bem. Mas se se for algo para criar é importante estar na formação da gente.

P4: Não conheço bem esse conceito. Mas pelo nome, imaginação criativa, deve ser algo importante para quem trabalha com educação infantil. Trabalhar com crianças requer inventar, criar. Não me lembro de ter visto isso nem na especialização.

Observamos que mesmo as professoras P3 e P4 que deram respostas sucintas e destacando que não conheciam bem do que se tratava, todas as docentes afirmaram a importância da imaginação criativa nos seus processos formativos. A base para tal afirmação está fundamentada, na percepção das entrevistadas, no trabalho com crianças. Ensinar na educação infantil significa, para as docentes, ter que ser criativa. Embora desconheçam o conceito e admitam não terem exercitado a imaginação criativa nos seus processos formativos, a simples evocação do nome criativa e a relação com a educação infantil, foi suficiente para que elas considerassem relevante a consideração da imaginação criativa nas formações docentes da educação infantil.

P1 destacou que é importante a imaginação criativa para fazer coisas diferentes, sugerindo algo inovador, destoante do que já existe. Ora, elaborar coisas diferentes significa criar, inventar, reinventar. Interessante como P1 se referiu que na escola não se consegue pensar em coisas novas. A rotina escolar, como afirmado em outras seções deste trabalho, parece ser um espaço que deixa pouco espaço para exercícios criativos, embora esteja à disposição no ambiente um material diversificado para potenciais criativos serem desenvolvidos. Mas parece existir uma contradição entre essa disponibilidade potencial e a concretização da criatividade. Essa situação parece indicar a pouca prática das docentes no exercitar seus potenciais criativos, como também o desconhecimento, já assinalado, do próprio conceito de imaginação criativa.

P1 ainda destaca que seria bom se a faculdade ensinasse a ser criativo. Aqui se expressa um entendimento equivocado sobre o processo criativo. A faculdade não pode ensinar, mas pode propiciar condições para isso, através de seus cursos de formação. A

imaginação criativa é pertinente a todos os seres humanos, mas a efetiva manifestação da mesma depende da existência de determinadas condições propiciatórias.

Necessário se faz frisar que a mera discussão do que sejam os aportes criativos não se configura suficiente para permitir o desabrochar dos potenciais criativos. Isso seria uma repetição do que já acentuamos em outras partes desta análise, quando observamos sobre a ênfase nas discussões voltadas para os conteúdos. Não basta discutir sobre imaginação criativa. São necessários movimentos práticos na direção do exercício dessa imaginação. Aqui, lembramos sobre o que escreveu Vigotski (2014) referente à criatividade infantil: “Não se deve esquecer que a lei básica da criatividade infantil consiste em que o seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no próprio processo” (VIGOTSKI, 2014, p. 90).

Assim, parece tornar-se necessário que tenhamos certas práticas balizadas em intervenções pedagógicas para que se efetivem as nuances da imaginação criativa nas docentes que trabalham na educação infantil. E a atenção maior não deve se situar nos resultados finais, mas no processo propiciador desses resultados.

A docente P2 destaca que a imaginação está associada a uma ideia de processualidade, de algo que se vai construindo com os aportes experienciais. Observamos que essa afirmação nos remete à relação entre a experiência e a imaginação criativa. Geralmente, afirmamos que as crianças possuem mais imaginação que os adultos. Imaginamos que a capacidade de criar, de fantasiar é muito maior na criança que nos adultos. As pessoas afirmam até que essa prerrogativa de inventar, criar mundos diferentes da realidade que nos envolve vai se perdendo na medida em que crescemos e superamos a etapa da infância. Mas a concepção científica indica o inverso. “Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação” (VIGOTSKI, 2014, p.12).

Dessa forma a experiência acumulada do adulto deve ser muito mais rica e oferecer um material muito mais vasto do que o da criança, para as reelaborações e o consequente exercício da imaginação criativa. Claro que as características de uma e de outra diferem, mas as possibilidades elaborativas e recombinaatórias parecem ser maiores nos adultos. A professora P2, mesmo sem fundamentar sua observação, pareceu entrever esse elo entre as experiências acumuladas e o repertório de possibilidades da imaginação criativa.

Não há muito mais o que analisar ou esclarecer nas respostas oferecidas pelas docentes P3 e P4, além do que já foi destacado. Ambas foram muito sucintas nas respostas e apenas reafirmaram entender, mesmo sem saberem bem do que se tratava, a importância para suas formações dos processos da imaginação criativa. Pertinente assinalar que as duas

docentes expressaram, através de gestos que não escaparam ao pesquisador, um ar de dúvida sobre o que responder. Essa expressão comportamental não foi observada nas outras duas docentes, em relação às perguntas formuladas.

O último item dessa subseção fez referência a uma perspectiva interior, subjetiva das professoras (estamos usando as expressões professoras, docentes, sujeitos docentes, sujeitos, de forma sinônima e alternada ao longo deste trabalho), se elas se consideravam pessoas criativas. Observemos as respostas assinaladas.

P1: Não muito, porque como eu já falei eu tenho essa dificuldade de pensar em coisas diferentes, pensar em coisas novas aí eu não acho que eu sou muito criativa não. Eu gosto mais é de pegar as coisas prontas, as tarefinhas lá e tudo. Eu acho que não...não sei...

P2: É engraçado porque antes eu não me achava criativa, mas hoje em dia já na sala de aula e agora na educação infantil eu já me considero porque eu procuro sempre buscar (né) coisas novas, faço pesquisas, tem a troca da experiência, acho isso muito importante, então assim eu me considero sim uma pessoas criativa.

P3: Na sala de aula e nas condições de trabalho da gente, a gente tem que inventar. Então acho que sou um pouco criativa.

P 4: Como professora da educação infantil deveria ser mais. Mais invento na sala de aula, principalmente na hora dos contos. As crianças desafiam a gente para isso.

Das quatro docentes, três se consideraram criativas (P2, P3, P4), embora por motivos diferentes. Uma delas não se considerou como tal, e afirmou gostar de ter as “coisas prontas”. Interessante observar que mesmo tendo afirmado que não sabiam o que era imaginação criativa, elas reconheceram que não tiveram discussão sobre o tema nas suas formações. É quase como se o fato de trabalharem na educação infantil as obrigasse a se reconhecerem criativas. Como se entendessem que a condição de professora da educação infantil já abre espaço, de forma quase automática, para as condições de criatividade. Além do que, segundo afirmação de P3, as condições de trabalho as obrigam a se tornarem criativas. Aqui vai uma quase constatação das difíceis condições de trabalho delas como a de que os desafios postos por essas precárias condições as levassem, para exercerem a prática docente, para o terreno da imaginação criativa.

P1 foi a única que respondeu que não se considerava criativa, não muito, porque tinha dificuldades de pensar coisas novas além de gostar de receber tudo pronto. Dificuldade de pensar em elementos novos, em criar, pode significar uma lacuna na sua prática formativa, como também certa acomodação às condições dadas ou também estar relacionada com a falta de incentivo a esse processo na própria história de vida. Mas o elemento acomodação parece

ser mais condizente com a perspectiva expressa pela docente, até pela sua conclusão de gostar de receber os elementos prontos.

Como já manifestamos em outros pontos desta entrevista, isso pode representar o outro lado das experiências acumuladas. As releituras dos aportes formativos em função das experiências acumuladas são exercidas pelas docentes ao longo de seu percurso existencial, mas a cristalização das experiências em repetições mecânicas e nada criativas também se torna possível.

A docente P2 nos traz a associação entre imaginação criativa e a busca por coisas novas, por troca de experiências e por fazer pesquisas. Esses elementos são dados que podem encaminhar para posturas criativas, não significando em si o exercício da imaginação criativa. Ser curioso, buscar novos dados na internet, por exemplo, pode abrir espaços, facilitar os processos criativos. Mas, também pode significar apenas copiar e reproduzir o já existente. E isso não configura criatividade. Estamos aqui no campo da reprodução. A busca por fontes de pesquisa pode se enquadrar, com maior ou menor precisão, no já existente. O impulso criativo se encontra mais além. Parece que P2 precisa ir mais além.

A professora P3 situou o desafio da criatividade (usamos este termo como equivalente ao de imaginação criativa), como resposta às difíceis condições de trabalho. Diante dos óbices enfrentados no trabalho cotidiano do ensino, a imaginação criativa aparece como forma de superá-los. Essa resposta guarda alguma relação com a inadaptação como uma das condições para o surgimento da ação criadora. “Se a vida que o rodeia não lhe colocasse desafios, se as suas reações naturais e herdadas o mantivessem em equilíbrio com o mundo que o rodeia, então não existiria nenhum fundamento para o surgimento da ação criadora” . (VIGOTSKI, 2014, p.30).

Os desafios, aqui as condições inadequadas de trabalho, podem fundamentar as ações criativas. Mas, devemos ter o cuidado para não concluirmos que bastam condições ruins em qualquer circunstância da vida, para se produzir algo novo. Estamos discutindo aqui os aspectos psicológicos, internos da imaginação, não defendendo a ideia de que quanto piores forem as condições vitais mais criativos seremos.

P4 nos fala da criatividade que desponta na hora dos contos. Realmente os contos voltados para as crianças, com suas histórias sempre cheias de surpreendentes situações, povoadas de seres míticos e lugares exóticos, são espaços privilegiados do exercício da imaginação criativa. E ao serem executados em sala de aula eles criam vida, se expandem, deixam de ser apenas referências imaginárias para ganharem espaço nos escaninhos da realidade. Por mais fantasiosos que possam parecer os personagens dos contos traduzem ecos

da realidade. P4 coloca a hora do trabalho com os contos como momento para exercer a imaginação criativa. Isso duplamente, como desafio e como relação direta com os contos. Afinal:

a análise científica de algumas das mais fantásticas elaborações, desvinculadas da realidade, como, por exemplo, contos, mitos, lendas, sonhos etc., convence-nos de que as fantasias mais elaboradas que representam não são outra coisa senão uma nova combinação de elementos semelhantes, retirados, de fato, da realidade e submetidos simplesmente a modificações ou reelaborações pela nossa imaginação.(VIGOTSKI, 2014, p.10).

Tomando por base essa citação de Vigotski, é interessante então vermos nas professoras essa relação entre imaginação e realidade, a partir de como pensam a criatividade em seu próprio trabalho docente.

#### **6.1.4 A relação entre a imaginação criativa e o trabalho das entrevistadas**

Nesta subseção procuramos analisar as possíveis relações entre a imaginação criativa e o trabalho desenvolvido pelas docentes nas suas atividades com as crianças. Buscaremos também maiores especificações de como as professoras utilizam a imaginação criativa em sala de aula.

Com relação à pergunta como a criatividade se relaciona com seu trabalho as professoras assim se manifestaram:

P1: Como a criatividade se relaciona com o meu trabalho, é... (pausa) Acho que é isso mesmo que eu disse pro senhor...é assim: como eu sou professora de crianças eu tenho que ser muito criativa então a relação é isso eu tenho que ser criativa porque as crianças, tem o mundo da imaginação das crianças no trabalho da gente precisa ter criatividade pra desenvolver o trabalho da gente.

P2: Como eu falei, a criatividade na educação infantil ela é primordial né, porque como você trabalha com crianças, você tem que fazer de tudo pra prender, pra chamar a atenção da criança que ela se dispersa muito rápido. E a criança ela em si, ela é muito criativa, a imaginação dela... então você tem que acompanhar esse ritmo, tem que ser realmente criativo.

P3: Tem muita relação né... Ensinar crianças, que inventam muito, a professora deve acompanhar esse ritmo, que é o delas(crianças).Não dá para ficar parada muito não.

P4:Acho que a criatividade tem tudo haver com quem ensina na educação infantil. O trabalho é cansativo muitas vezes. Mas, é gratificante. Então acho que a criatividade é muito necessária para nós que trabalhamos com crianças.

Como podemos observar, todas as professoras expressaram que a criatividade tem vínculos diretos com seu trabalho em função de atuarem no campo da educação infantil. Trabalhar com crianças encerra, para as docentes, uma aproximação natural com a ideia de criatividade. Como consideram as crianças essencialmente criativas, quem trabalha cotidianamente com elas terá que, de certa forma, corresponder a essa característica infantil.

Já afirmamos, em outros tópicos desta análise, que as crianças são realmente muito criativas, mas que a ideia corrente de que essa criatividade é qualitativamente superior em relação aos adultos não se sustenta com uma análise científica da questão. Sabemos que os interesses mais simples das crianças, suas experiências mais limitadas (até pelo seu tempo de vida), lhe conferem limites mais estreitos que a chamada fantasia dos adultos. Mas, as professoras parecem entender que criança é quase sinônimo de fantasia, imaginação criativa. Talvez porque seja esse aspecto da fantasia o que mais se ressalta nesse período da vida. Tão fortemente marcado ele é que se chega a afirmar que as pessoas vão perdendo a capacidade de imaginar à medida que vão amadurecendo. Na verdade, outros aspectos vão sendo evidenciados, mas sem prejuízo da capacidade imaginativa. “Ao longo do processo de desenvolvimento da criança também se desenvolve a imaginação, que atinge a sua maturidade na idade adulta” (VIGOTSKI, 2014, p.36).

P1 tem fortemente marcado essa necessidade de ser criativa no trabalho com as crianças, assinalada com sua resposta à pergunta formulada. Ela considera que as docentes que atuam na educação infantil tem que ser criativas, como, quase, uma exigência do trabalho delas. Não percebemos na resposta da professora se essa criatividade passa de uma exigência para uma prática efetiva. Caso se constitua em um desafio ele terá que ser superado para se concretizar em imaginação criativa.

P2 destaca aspectos, no geral, semelhantes a P1, mas singulariza alguns elementos. Ela considera que deve ser criativa para prender a atenção da criança, conseguir ganhar sua atenção. A capacidade criativa é aqui averiguada não como algo interno à docente, mas como quase um mecanismo exterior, uma espécie de artifício necessário para que as crianças não se dispersem.

Já para P3 as crianças são muito inventivas e ela tem que acompanhar esse ritmo, além de destacar o aspecto inquieto delas (crianças), que as docentes têm que dar conta. Vemos que na percepção de P3 a imaginação criativa também parece possuir um vínculo externo, caracterizado como um mecanismo mais próprio das crianças, no qual as docentes (seres adultos) precisam entrar. Parece ser o mesmo entendimento de que as crianças é que

são criativas e as docentes, reativamente, terão que ser. Não se trata de algo que possa ser desenvolvido no âmbito adulto por si, mas como resposta à criatividade infantil.

P4 não avança muito com sua resposta. Apenas agrega que o trabalho é cansativo, mas gratificante. Cansativo dado a grande atividade das crianças foi o que nos pareceu querer dizer a docente, não pelas condições de trabalho em si. Gratificante está aqui no sentido de poder proporcionar certo grau de prazer, de satisfação.

Nenhuma das docentes que responderam a esse quesito colocou a imaginação criativa como um dado que poderia se configurar internamente, um produto do desenvolvimento delas como possuidoras dos potenciais criativos que marcam todos nós e não apenas os gênios da arte ou grandes cientistas e suas descobertas. É ainda prevalente a ideia de a imaginação e fantasia dominam o universo infantil, mas parece não ser algo pertencente ao mundo adulto. Ora, “os produtos da verdadeira imaginação criativa em todas as áreas da atividade criativa pertencem somente à fantasia já amadurecida” (VIGOTSKI, 2014, p.36).

Sobre a utilização da imaginação em seu trabalho e em que situações, os sujeitos docentes assim responderam:

P1: Ah tenho que utilizar, né. Nos sempre temos que utilizar a imaginação porque é muita coisa pra gente fazer com as crianças. Tem aquela história dos incisos que a gente tem que pensar o que tarefa vai ter pra botar naquele inciso que agente tem que escrever lá, os incisos.. ai a gente as vezes não consegue saber o que vai botar la então a gente tem que ter muita imaginação pra saber que atividade eu vou pegar e botar pra encaixar no inciso, entendeu? É assim eu acho que... E também em que situação assim: quando eu to trabalhando la com as crianças fazendo as atividades de rodinha, hora da conversa, nas atividades de contação de histórias, agente tem que também ter imaginação. Nessas situações: na situação de rodinha, da hora do conto, tem que ter muita imaginação pra poder contar la pros alunos têm que imaginação e também na hora que a gente vai fazer o planejamento, que vai preencher os incisos têm que imaginar muita coisa pra botar la de tarefa pra que tenha haver com o inciso. Eu acho que é nessas horas.

P2: Eu uso muito a imaginação na contação de histórias ou então quando eu vou explicar algo pras crianças que eu acho um pouco abstrata, assim que elas não vão entender, eu procuro sempre trabalhar a questão da imaginação delas e... na contação de história, na roda de conversas, então assim eu uso em vários momentos a questão da imaginação, quando eu quero desenvolver a oralidade delas então assim é ... a minha rotina na educação infantil uso muito a questão mesmo da imaginação.

P3: Acho que sim. Em que situação? Quando né?(pausa).Quando vou trabalhar com os contos, na contação de histórias, assim....quando as crianças fazem perguntas meio difíceis de responder. Sabe como é criança...faz cada pergunta. Quando tem alguma briguinha com o coleguinha, eu invento alguma coisa para resolver.

P4: Sim, quando a coordenadora vem me cobrar alguma coisa que ainda não fiz...(risos prolongados).Não sério. O trabalho com crianças exige isso. Como contar histórias para elas(crianças) sem criar alguma coisa. Chamar a atenção delas precisa ser criativa, quando elas (crianças) colocam a professora em “saia justa”(novos risos),acontece sim. Acho que a criatividade tem ligação com o nosso trabalho.

Todas as professoras responderam afirmativamente sobre a utilização da imaginação criativa no seu espaço de trabalho. As situações em que isso ocorre sofrem algumas variações.

P1 assinala que usa a imaginação, até como uma espécie de necessidade, na hora de preencher os incisos. Isso não nos parece ter muito vínculo com a imaginação criativa, mas muito mais com um senso de “esperteza”. Os incisos precisam ser respondidos e a docente acha que usa a imaginação para tal. Que tipo de imaginação? Acreditamos que muito mais a reprodutiva, captando dados que já foram elaborados anteriormente, até por outras docentes em situações semelhantes. Mas P1 também destaca a hora da conversa, a contação de história, as rodinhas tão comuns nas salas de educação infantil. Aqui se manifesta uma necessidade de ser imaginativa porque trabalhar com os contos parece exigir isso. A grande riqueza simbólica presente nos contos de fadas solicita, da parte das docentes, grande capacidade de imaginação criativa para poder transmitir às crianças as nuances que se encontram presentes nessas produções. Elas estão repletas de elementos que foram criados a partir de dados da realidade, mas transformados, por variadas combinações, em seres míticos que habitam lugares nunca antes vistos. P1 tem razão quando diz que é necessário exercitar a imaginação criativa nessas situações, nessas horas em que as crianças passeiam por espaços imaginários nunca antes conhecidos. Resta indagar até que ponto as docentes encontram-se habilitadas para atingirem e penetrarem nesses mundos, já que quase nada tiveram sobre isso nas suas formações.

P2 respondeu afirmativamente sobre a utilização da imaginação criativa no seu trabalho e especificou as situações onde, em sua opinião, essa imaginação é usada. Como P1 ela situou a imaginação criativa no âmbito dos contos e das histórias infantis. Ressaltou que exercita a imaginação quando tem que trabalhar com noções abstratas e precisa explicar essas noções para as crianças.

Fica evidenciado que a hora de trabalhar com os contos infantis é o momento mais indicado pelas docentes para trabalharem a imaginação criativa. A necessidade de penetrar no reino do imaginário presente nos contos desafia as professoras quanto a captar o sentido simbólico que permeia os espaços dos personagens presentes nas histórias infantis. Isso parece demonstrar que as docentes participantes da pesquisa tem presente que a imaginação criativa se constitui em ferramenta substancial para exercerem suas atividades com as crianças. A questão é que essas docentes, talvez pela ausência do tema da imaginação nas suas formações, parecem não possuir suficientes elementos que lhes permita traduzir aquilo que se encontra plasmado no simbolismo dos contos. Elas dizem exercer a criatividade nessas situações, entretanto não foram capazes de exemplificar como isso acontece. Elas se

limitaram a dizer que usavam a imaginação criativa, todavia não adicionaram nada que pudesse indicar a efetivação desse uso nas situações apontadas. A forma como responderam a pergunta parece indicar isso.

P2 e P3 acrescentaram alguns elementos, contudo que não alteram a substância das análises. P2 fala das briguinhas entre as crianças e nas perguntas difíceis que elas fazem. São afirmações que parecem demonstrar, como observado em outras perguntas da entrevista, um uso apenas instrumental da imaginação criativa. E um uso instrumental da imaginação criativa não é criatividade.

P4 começa respondendo com uma afirmação jocosa que não guarda nenhuma relação com a criatividade, quando se refere às cobranças da coordenação. Em seguida, se refere à ligação entre trabalhar com crianças e a exigência de criatividade. Reconhecer que ensinar crianças coloca a necessidade de ser criativa é diferente de ser realmente criativa ao trabalhar com elas. A criatividade precisa ser praticada, discutida, trabalhada para que possa ser incorporada. Não se trata de estabelecer regras para ser criativo. Decorar textos que falam da criatividade ou saber de memória autores que tratam do assunto. Isso é um passo, mas ficar apenas nesse terreno é se resumir nos aspectos necessários mas insuficientes, da reprodução. Trata-se de não apenas recitar poesias, mas de também fazer poesias. Responder às perguntas que podem parecer embaraçosas das crianças, não dar conta do exercício da imaginação criativa. Embora, pudesse ser um elemento mobilizador dessa função psicológica. É preciso pôr em prática a imaginação, sem se ater necessariamente ao produto final, mas, como já afirmamos, ao processo em si. Afinal “fluência, flexibilidade e originalidade são essenciais para compreender o mundo contemporâneo e agir nele” (JUSTO, 2002, p.73).

### **6.1.5 A relação pessoal das entrevistadas com a arte e criatividade**

A última subseção da entrevista dirigida às docentes tentou averiguar se existiram relações entre a arte (aqui entendida no seu sentido amplo) e suas formações pedagógicas, como também abordar essas relações após suas formações iniciais.

As respostas assim se apresentaram:

P1: Foi na disciplina de arte educação. E hoje eu acho que por causa do meu trabalho eu tenho que ter relação com a arte porque no meu trabalho eu tenho que ter porque tem os desenhos que eu faço com as crianças, tem as pinturas, tem também as cantigas, as músicas, tem também as contações de histórias, as atividades de massinhas e tudo ... tem que ter relação com a arte. Eu acho que a arte tem tudo a ver com as crianças porque as crianças são muito imaginativas.

P2: A minha relação com a arte durante a minha formação é... nós fizemos três passeios em pontos turísticos da cidade, fomos a alguns museus fazer observações, fomos ao teatro também. Hoje em dia gosto muito de ir ao cinema, teatro, museu, aqui em Fortaleza eu nunca fui. Basicamente é isso.

P3: Não recorro de ter tido a não ser em alguma disciplina ligada a arte como acho que já falei, nas aulas em que usavam dinâmicas. E hoje? Eu vou ao cinema. Assisto a algum show de música, humor, quando vou comer pizza. Teatro não costumo ir meu dinheiro não dá.

P4: Tive uma disciplina de arte na minha graduação e foi só. Fiz uma visita ao centro histórico da cidade. Hoje vou ao cinema e frequento livraria. Não entendo muito essa arte de hoje.

P1 expressou que durante sua formação apenas a disciplina arte educação teve ligação com a arte. Revelador de uma ligação muito tênue com a arte na formação da docente. P1 não expressou como se dá no seu cotidiano, após a graduação, sua relação com a arte. Essa ausência de elos com a arte pode trazer consequências limitadoras na compreensão e prática da imaginação criativa para a docente.

P2 revelou uma compreensão mais alargada da ligação com a arte ao expressar que foram feitas, durante sua graduação, visitas a museus e realizados passeios, sem, no entanto, especificar que locais foram visitados nesses passeios. Também não respondeu se na sua formação em pedagogia houve alguma disciplina voltada para o trabalho com a arte. Sobre seus relacionamentos com a arte na pós-graduação citou que gosta de ir ao cinema, museu, teatro, mas que em Fortaleza nunca foi. Essa referência a Fortaleza dá-se porque a docente não fez sua graduação nessa cidade, morando aqui há não muito tempo. Observamos que a docente falou que gosta de ir a museus, teatros etc, mas que não foi ainda. A ligação com a arte pode aprofundar e adensar a vida afetiva e possibilitar um grau de flexibilidade pertinente para o engajamento em ações de interesse social (JAPIASSU, 2002). No caso de P2 sua ligação com a arte pareceu ser, a exemplo de P1 mais idealizada do que real.

P3 ressaltou que na sua graduação não teve nenhuma disciplina vinculada à arte e citou as dinâmicas de grupo como sendo vínculo com a arte. A resposta da docente parece indicar nenhuma ou pouca ligação com a arte na graduação, além de confundir arte com dinâmicas de grupos. Isso é bastante revelador em uma professora que trabalha na educação infantil o que pode explicar algumas das limitações que poderão existir no desenvolvimento da imaginação criativa. Com relação aos elos com a arte na sua vida após sua graduação, especificou que vai a alguns shows musicais, assiste a outros de humor, filmes e não vai ao teatro por questões financeiras. A imaginação criativa se nutre de materiais vindos da experiência vivida pela pessoa. Quanto mais ampla essa experiência maior será o material disponibilizado para os aportes imaginativos. Além disso, o contato com produções artísticas

são elementos favorecedores do desenvolvimento da imaginação criativa. O pouco contato com a arte no percurso existencial de uma pessoa poderá ser fator limitante no aflorar da imaginação criativa.

A professora P4, a exemplo das outras docentes, também destaca que seu contato com a arte na graduação se deu na disciplina de arte. Consideramos que uma única disciplina para tratar da arte em um curso de graduação em pedagogia que forma professores se constitui em um dado limitante dessa formação. Confirmamos, uma vez mais, as poucas condições das docentes para o desenvolvimento de seus potenciais criativos. P4 frequenta livrarias e assiste cinema. À exceção da ida à livraria a resposta de P4 não difere das outras que foram fornecidas. Pouco contato com a arte na sua formação pedagógica e pouco vínculo no seu cotidiano.

O quase nenhum contato com a arte pode ser revelador de um empobrecimento tanto das experiências especificamente estéticas, quanto do espectro existencial das docentes. Não apenas nas salas de aula da educação infantil o comprometimento das atividades imaginativas pode repercutir negativamente. Em um mundo que exige a solução de problemas complexos e extremamente mutáveis, a criatividade parece ser cada vez mais importante. As respostas das professoras, nesse quesito, são reveladoras de uma “disfunção” entre seus potenciais e as possibilidades concretas que se mostraram ao decorrer de seu caminhar existencial. P1, P2, P3 e P4 tiveram pouco, diríamos quase nenhum, contato com a arte nas suas formações ou na sequência das mesmas. Isso pode ser esclarecedor das dificuldades enfrentadas pelas docentes da educação infantil nos seus desenvolvimentos criativos. “A formação de uma personalidade criativa, projetada para o futuro, prepara-se através da imaginação criativa materializada no presente”. (VIGOTSKI, 2014, p.112).

Sem essa materialização poderemos estar contribuindo apenas para a reprodução dos nossos equívocos atuais e subtraindo da sociedade a possibilidade de mudança. Faz-se fundamental também que a arte esteja mais presentes nos currículos não só da formação de professores, mas de todos os alunos, em geral. Também é importante que sejam definidas políticas públicas de incentivo e de acesso dos professores aos equipamentos culturais no país.

Finalizando essas análises das entrevistas, passamos a destacar no próximo item, nossas reflexões de como as professoras viveram seus processos formativos e como gostariam que eles fossem. Assim, pudemos perceber utilizando outro mediador que não apenas a linguagem falada, como elas se permitem criar, significar, produzir sentidos sobre seus percursos formativos. Assim, aliamos aqui teoria e prática, observando o processo de elaboração de discursos das professoras, a partir de elementos figurativos.

## 6.2 ANÁLISE DA SESSÃO DE FOTOLINGUAGEM

As sessões de fotolingagem foram norteadas por três interrogações básicas: (1) as representações que as docentes construíram de suas formações, (2) as percepções que elas tem de como desejariam que fossem seus processos formativos e (3) as razões que as levaram a escolher essas imagens. Uma se dirige ao já experienciado, a outra se situa no plano do ideal, dos desejos, muitas vezes não concretizados e a terceira toca nas razões que subsidiaram suas escolhas das imagens.

Não se pretendeu fazer um encontro terapêutico ou uma análise aprofundada dos vórtices do inconsciente que se manifestam em determinados estados comportamentais. Esta pesquisa não pretendeu abarcar nuances profundas das expressões inconscientes das professoras, pois demandaria outro trabalho e experiência analítica que não possuímos.

Objetivou-se captar, a partir das fotos escolhidas pelas docentes, suas impressões, seus sentimentos, suas formas de ver seus aportes formativos e, em um segundo momento, esses mesmos elementos, mas de uma forma idealizada, desejada, de suas formações.

As escolhas realizadas pelas docentes estão fundamentadas nas suas percepções internas e externas que são o fundamento de suas experiências. O que as docentes veem e ouvem constituem, assim, os pontos iniciais, de apoio, para sua criatividade posterior. (Vigotski, 2014).

As indagações sobre os movimentos das escolhas das imagens por parte das docentes, nos possibilitou, também, subsidiar as inferências realizadas, ampliando o leque de aproximações possíveis e, de certa forma, entrecruzar os elementos colhidos nas sessões de fotolingagem.

Os movimentos comparativos dos dois momentos nos permitiram ilações sobre as representações elaboradas pelas docentes dessas duas vivências e o que isso pode significar para elas nas suas práticas de trabalho. Também nos forneceu elementos embaixadores das possíveis discrepâncias entre as percepções das formações ocorridas e aquelas que poderiam ter acontecido. Permitiu-nos também observar seus processos imaginativos.

São dados que poderão subsidiar, num outro horizonte cronológico, os processos formativos docentes e, especificamente, aqueles voltados à educação infantil. Perspectivas de melhoramentos, aprimoramentos formativos mais ajustados às necessidades dos professores de educação infantil. Um verdadeiro exercício de imaginação criativa, posto em movimento.

Parece que o contato de adultos com determinados aspectos que não utilizam o discurso verbal, lhes permitem penetrar em esferas dos seus sentimentos e afetos (WEINRIB,

1993). Embora, como já reiterado, não nos propusemos a uma análise dos escaninhos do inconsciente, certamente aspectos do mesmo afloraram, como nossa análise permitiu perceber.

Sobre a mediação da fotolinguagem foi importante para que as docentes expressassem seus sentimentos, emoções e perspectivas, através de outras formas de comunicação que não a verbal.

Uma rápida observação sobre sentimentos e emoções quer nos parecer pertinente. Chamaremos de emoção à parte manifesta das ações que podem ocorrer na voz, no rosto ou ser detectado em determinados estados comportamentais. Sentimentos não são visíveis, ocorrem no âmbito mais privado do indivíduo, mas acreditamos serem acessíveis quando instigados por determinadas técnicas ou métodos. “As emoções ocorrem no teatro do corpo. Os sentimentos no teatro da mente” (DAMÁSIO, 2013, p.35). Isto não significa nenhuma dicotomia entre emoção e sentimento. Os dois se encontram intimamente relacionados em um processo contínuo (DAMÁSIO, 2013).

Feita essa rápida observação passemos agora às sessões de fotolinguagem dos sujeitos docentes.

### **6.2.1 As representações que as docentes fazem de suas formações: imagem da formação e desejos da P1**

**Figura 1 - A imagem de formação da P1**



Fonte: Foto de revistas.

P1, depois de olhar as fotos dispostas revelou, inicialmente, certa hesitação na escolha da foto. Chegou a apanhar duas fotos e, como numa tentativa de comparação, demorou alguns segundos na escolha, olhou uma vez mais para a foto escolhida e, após alguns segundos, escolheu a foto acima mostrada. A escolha de uma imagem representa a passagem de uma percepção exterior, a foto existe objetivamente, para a construção de uma percepção interior, mobilizadora de emoções e sentimentos que não se expressam de imediato, nem no plano comunicativo verbal. A professora também revelou a mesma hesitação quando tentou justificar a escolha da imagem: “acho que escolhi porque me identifiquei com ela. Achei ela legal para mostrar como senti minha formação, uma mulher séria (riso)”. (P1).

A escolha da professora representa, inicialmente, sua percepção do todo, da imagem enquanto tal, um conjunto complexo constituído de varias partes independentes (VIGOTSKI, 2014).

A pessoa da foto pode ser masculina, mas também feminina. As docentes que trabalham na educação infantil, embora ainda preponderantemente femininas, podem pertencer aos dois sexos. Optamos pela designação sexo porque estamos nos referindo ao plano biológico, e não ao gênero um termo mais vinculado a uma construção social. Observamos que a pessoa da foto se encontra bem delineada, o que pode representar a clareza de objetivos na sua formação inicial, o início, onde as expectativas ainda não tinham sido afetadas pelos rumos do cotidiano escolar. As roupas são em tom claro (camisa), mesmo sentido anterior, adicionado com certa leveza, o que pode apontar para a leveza das primeiras impressões. Além disso, elas (roupas) são bem passadas, sem muitos vincos, e os óculos podem guardar alguma relação com o estudo, conferindo ainda certo ar de seriedade que nos é passado.

A fala da docente, justificando sua escolha, parece caminhar também nessa direção. Interessante observar que ela afirmou que se sentiu assim. Isso pode ser revelador de o quanto os processos reflexivos estão imbricados com as emoções. Não podemos, a não ser para efeito de estudo, separarmos a razão das motivações emocionais, muito embora ao nível do cérebro, possam seguir caminhos diferentes. (DAMASIO, 2004). P1 sentiu sua formação como algo importante, de conotação séria; o que talvez corresponda a como veja a professora de um modo geral. Uma pessoa comprometida com o que faz e que expressa seriedade.

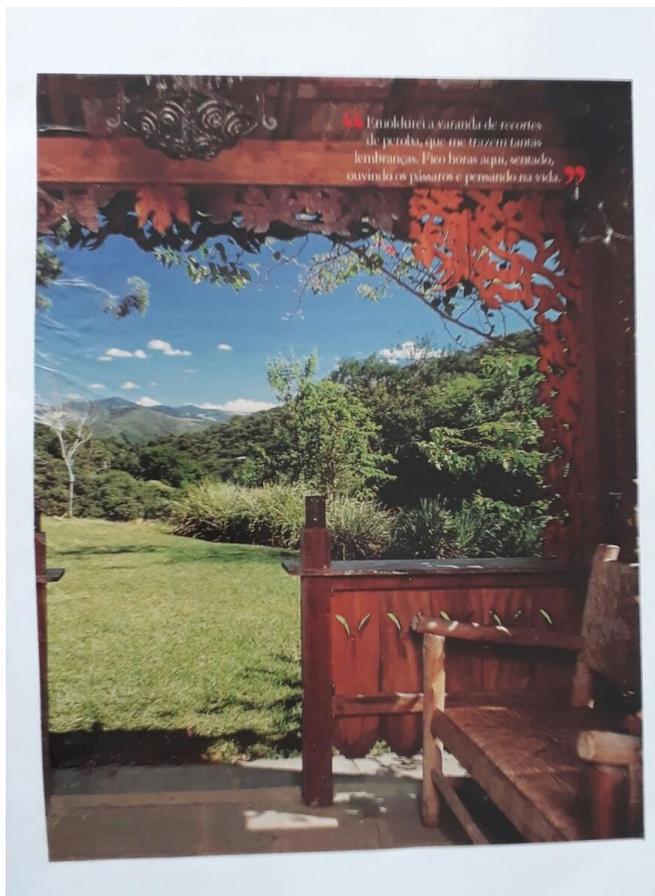
Observemos, também, uma espécie de trena caída sobre o corpo. Trensas são usadas para medir e aqui podem guardar, como os óculos, alguma relação com o ato de estudar. A foto toda parece representar o início de uma caminhada, onde tudo ainda se acha “no seu lugar”. Mas, também pode nos evocar um final de formação onde as expectativas

estão postas, e onde ela, docente, a percebe como tendo sido encaminhada para se concretizar nesse tipo de professora. Seu processo formativo inicial foi positivo, pois pode lhe proporcionar medidas bem estruturadas. Suas emoções se encontravam ainda em ordem, bem claras e proporcionalmente bem distribuídas.

É sempre um pouco assustador quando se tenta analisar a escolha de uma imagem. Alguém pode perguntar, mas como saber o que diz uma imagem? É possível ver o que uma figura “fala”? Na verdade ouvir usando o olhar se constitui em uma coisa admirável. (FURTH, 2011). Nesses momentos é preciso deixar que a figura “fale” e ela o faz.

Na verdade o fato de duvidarmos dessa possibilidade não representa um obstáculo mas uma certa vantagem. Assim podemos deixar um pouco de lado nossas presunções e permitir que outros mecanismos mentais entrem em cena. Afinal já sabemos que os caminhos percorridos pelas emoções no nosso cérebro não são os mesmos das nossas convicções racionais. (DAMÁSIO, 2004).

### Figura 2 - O desejo de formação da P1



Fonte: Foto de revistas.

Estamos trabalhando aqui com os desejos da docente sobre sua formação “ideal”. P1, uma vez mais, não escolheu de imediato a foto. Dessa vez o tempo de escolha foi mais longo. A docente chegou a apanhar três fotos antes de se decidir por uma. Hesitou por um lapso de tempo, expressou indecisão e, finalmente, escolheu a foto acima. Lembremos que P1 se disse tímida nas entrevistas, que gostava de coisas prontas, o que pode ter relação com essa certa hesitação na escolha das fotos.

A fala de P1, sobre as razões da escolha da imagem, acima foi assim especificada: “acho que é por causa da segurança. Coisa segura. Uma coisa certa” (P1).

A foto acima representa uma casa. Especificamente uma varanda com um sofá rústico e uma vista para árvores com montanhas ao fundo. A ideia de casa pode envolver a de segurança, abrigo, local onde podemos nos sentir seguros. A escolha de P1 pode abarcar essas ideias. A sua formação ideal, desejada, pode significar um “porto seguro”, algo que lhe indicasse segurança, conhecimentos afirmativos, que pudesse lhe propiciar tranquilidade para seguir os caminhos de sua prática docente.

A fala da docente ao justificar sua escolha parece ancorar essa perspectiva. A formação ideal é aquela que poderá oferecer segurança para seu exercício profissional. Aportes de conhecimentos sedimentados, que poderão lhe sugerir uma base sólida para o desenvolvimento de suas práticas. É assim que ela justificou a seleção da imagem. Para ela, embora existam outros elementos que iremos analisar logo em seguida, o espectro “de coisa segura”, que poderá lhe oferecer a formação para seu seguimento profissional, parece ser um elemento fundamental. Afinal, mesmo sabendo que a casa não se constituiu em um local absolutamente seguro, é lá onde nos sentimos assim, como justificou a professora.

O sofá, a disposição do ambiente, o contexto ambiental onde se encontra a casa, um local bucólico, parece indicar que as emoções de P1 sobre sua formação ideal remetem para algo que pudesse ser tranquilo, sem grandes sobressaltos, mas, que ao mesmo tempo, lhe desse certeza e segurança dos aportes formativos. Sua formação deveria lhe proporcionar tudo isso.

Aqui estamos trabalhando muito próximo do que Vigotski (2014), denominou de dissociação. “a essa escolha de alguns traços individuais e ao abandono de outros podemos justificadamente podemos denominar de dissociação”. (VIGOTSKI, 2014, p.26).

Caso nos lembremos de suas respostas nas entrevistas, vamos perceber uma convergência com sua formação ideal. Lá, na entrevista, ela nos falou que gostava de coisas que já estivessem elaboradas. Aqui, na escolha da foto, seus sentimentos, parecem ir de encontro a isso. A casa aparenta ser um local de tranquilidade, ausente de questionamentos,

onde as coisas já estejam prontas, bastando se assenhorar delas. Não necessita levantar dúvidas. Tudo já está ao alcance da mão.

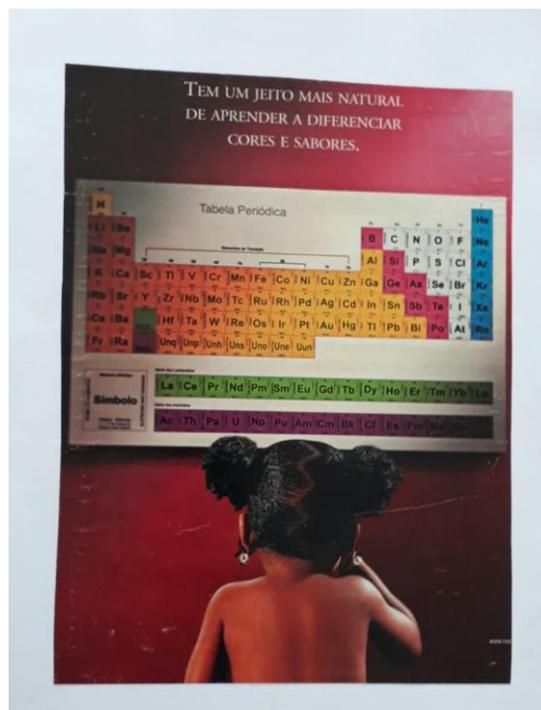
Além disso, a foto possui alguns dizeres acima onde aparecem palavras como pássaros, “pensando na vida”, lembranças. São palavras evocativas de algo que busca repouso, meditação, paz. Uma meditação, talvez, voltada para si mesma. Não uma reflexão racional em busca de perguntas questionadoras.

A formação de P1 parece, conter esses elementos. Quem sabe, conhecimentos já elaborados, que possam fundamentar certezas, exalar tranquilidade, dar repouso e não nomadismo. Ser um porto e não um mar revolto.

Claramente isso não nos parece ser os objetivos dos processos formativos. Embora busquem conhecimentos que podem fornecer uma base sólida, aspiração que pode estar contida na escolha de P1, eles trazem também dúvidas, levantam questões, problematizam certezas e podem nos instigar a pensar em ambientes bem menos bucólicos.

## 6.2.2 As representações que as docentes fazem de suas formações: imagem da formação e desejos da P2

**Figura 3 - A imagem de formação da P2**



Fonte: Foto de revistas.

O caminhar de P2 para escolha da figura foi lento. Foi como ela estivesse adentrando em algum templo sagrado, onde precisamos tirar os sapatos e suspirarmos profundamente, como que tentando captar a energia do ambiente. Contraiu os olhos e, com passos vagarosos e cuidadosos, avançou para sua escolha. Para P2 parecia ser um momento especial, uma visita a algum lugar diferente e que envolvesse elos, como já referimos, com o sagrado. Apanhou a figura acima apontada para representar sua formação.

Sua fala explicativa da seleção da imagem foi assim manifestada: “Gostei da foto da criança olhando para a tabela. Ela está tentando entender isso. Mas é uma criança, né?” (P2)

Trata-se de uma menina diante de uma tabela dos elementos químicos. Diríamos melhor uma criança frente a uma tabela periódica. As conexões com o conhecimento parecem ser evidentes. A tabela contém símbolos, massas e pesos atômicos. Coisas que precisam ser aprendidas para se “passar de ano”, como costumávamos nos referir quando no ensino fundamenta e médio. A formação parece implicar, para P2, em assimilar conhecimentos. E conhecimentos que, muitas vezes, não são fáceis de entender. Os elementos expostos na tabela possuem sua complexidade. Conhecê-los, a todos, entender sua simbologia e conhecer sua “essência” não se constituem tarefa fácil. Mas é uma tarefa necessária. Então, parece que P2, representa ou representou sua formação como algo que lhe desafiava a ter conhecimentos, a compreendê-los. E isso era necessário. Para sua prática docente os conhecimentos eram aportes que precisavam ser assimilados. E, parece, não deve ter sido fácil para ela. Mas ao mesmo tempo era preciso.

O fato de ter gostado da foto da criança olhando a tabela, como refletiu na expressão da sua escolha, parece embasar o que dissemos acima. P2 disse que gostou da foto, porque talvez a imagem reflita o seu entendimento da sua formação. Algo que abarcou um ser em processo de crescimento cognitivo e existencial, diante dos saberes elaborados, historicamente, e que precisaram ser entendidos. Alguém pequeno diante da complexidade posta pelos processos formativos.

Os elementos químicos dispostos na tabela da figura estão bem distantes das questões filosóficas, das suas indagações constantes, das suas incertezas definidas. Representam conhecimentos certos, quase exatos, já que a exatidão absoluta não existe no campo científico. Então, parece que P2 vê na sua formação o aporte de conhecimentos precisos, complexos, mas quase sem margem para questionamentos. Sua formação deve ter lhe proporcionado, na sua visão, nos seus sentimentos, uma base segura de conhecimentos já verificados, já contabilizados por cientistas. Não é um conhecimento incerto, talvez sob uma avaliação mais constante. É algo quase preciso que fundamentou sua base teórica e

sedimentou seus conhecimentos prévios. Reiteramos. Não parece ter sido fácil o caminho de P2. Mas foi pavimentado por um corpo de conhecimentos já estabelecidos, o que parece ter lhe dado, um “chão” seguro onde pode pisar.

Agora a figura da criança. Algo que parece nos remeter ao pequeno diante da complexidade do conhecimento. Uma criança diante do complexo. Um ar de admiração, talvez de espanto, de deslumbre, de “mas o que deve ser isso?”. Parece que P2 diante sua formação se posicionou, inicialmente, como uma criança se posta frente a coisas que ela não compreende. São elementos complexos demais. Mas não apenas a quantidade de conhecimentos ou sua dificuldade qualitativa. Ali estava uma criança. Alguém que poderia crescer depois. Um ser em desenvolvimento, diante de uma tabela complicada. P2 inicia seu processo formativo, parece, com essa sensação de ser alguém pequeno, uma criança, diante de tudo o que precisaria aprender. Mas que poderia crescer.

Lembremos que os elementos dissociados não se armazenam de forma fixa no cérebro, mas sofrem modificações sob a influência de fatores internos. Assim, as impressões de P2 passam por alterações onde determinadas partes são ressaltadas e outras subestimadas (VIGOTSKI, 2014).

Suas respostas na entrevista talvez são indicativas desse crescimento. Ela falou que “antes não, mas agora se achava criativa”. A criança cresceu. Assimilou conhecimentos seguros, entendeu a tabela de elementos químicos. Ela cresceu com sua formação. Essa lhe proporcionou conhecimentos e crescimento. A criança parece que se tornou adulta. O deslumbre e o “que é isso” parecem que cederam lugar a alguém maior, que, agora, possui uma bagagem segura de aportes de conhecimentos.

Observemos, agora, na FIGUARA 4, a escolha de P2 sobre como desejaria que fosse sua formação.

Como já relatamos na escolha da primeira figura de P2, ela sempre se aproxima das figuras bem gradualmente, com todo cuidado possível. É como se não quisesse cometer algum tipo de erro na escolha. Sabemos que não existem erros nas escolhas. As preferências por determinadas figuras são guiadas por informações, desejos, que são processados por processos inconscientes. É necessário deixar que a figura, como já dissemos, “fale”.

P2 escolheu a figura de uma criança abandonada deitada em um banco, aparentemente de cimento, e justificou sua seleção “porque a educação deve ajudar alguém. Deve ajudar às crianças que pedem ajuda” (P2). Interessante que, mais uma vez, se trata de uma criança negra. A figura possui algumas palavras escritas acima que pedem que a criança seja ajudada e termina afirmando que, com certeza, isso acontecerá.

**Figura 4 - O desejo de formação da P4**



Fonte: Foto de revistas.

P2 escolheu a figura de uma criança abandonada deitada em um banco, aparentemente de cimento. Interessante que, mais uma vez, se trata de uma criança negra. A figura possui algumas palavras escritas acima que pedem que a criança seja ajudada e termina afirmando que, com certeza, isso acontecerá.

O primeiro elemento a destacar é a continuidade de P2 como questão social, já expressa na sua escolha da figura anterior. Uma criança abandonada certamente reflete graves problemas sociais. P2 parece ter uma preocupação mais permanente com isso. Sua formação ou seu desejo de formação deveria, ao que parece, conter uma preocupação com o social. Talvez se colocar a serviço deste. Pode tanto refletir uma preocupação assistencialista como um desejo de mudança mais profunda. O social está em destaque e a formação deveria conter essa preocupação, talvez, se no âmbito mais geral, servir como um elemento contributivo de mudanças efetivas no quadro social.

O destaque dado à criança pode ser revelador da preocupação com a educação infantil. A formação deveria ajudar as crianças que não tem nada, que se encontram em situação de risco. Como fazer isso? P2 talvez sinta e deseje que as formações, voltadas para as

docentes de educação infantil, possam contribuir com as crianças mais desamparadas social, cognitiva e emocionalmente. Como docente do setor público está justamente no locus adequado.” No olho do furacão”. O sistema público de ensino está ou deveria estar, voltado justamente para quem não tem condições de acesso ao sistema, hoje elitizado, de ensino privado.

Nossas observações parecem se coadunar com as frases acima da figura escolhida por P2. As crianças que sofrem um processo perverso de exclusão social no atual sistema sócio econômico, precisam ser atendidas, amparadas. Precisam de escola e de dignas condições de vida. Os processos formativos precisam preparar as docentes para isso. P2 expressa também expectativa de que algo realmente acontecerá. A última frase exterioriza essa certeza. Ela parece acreditar que a formação preencherá, no futuro, essas necessidades.

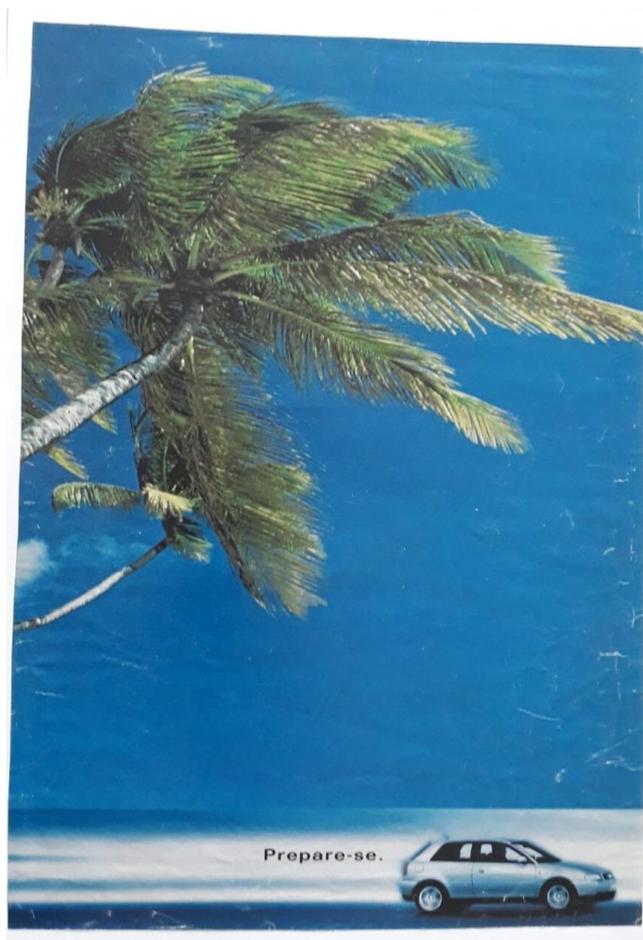
Então não basta, para P2, decifrar a tabela periódica, receber aportes de conhecimento quase exatos, entender a complexidade dos elementos cognitivos. É necessário que esses conhecimentos, agora, sejam instrumentos a serviço de quem precisa. E quem mais necessita são as crianças que dormem nas ruas, que frequentam os espaços escuros do abandono e preconceito. Como dissemos essa perspectiva, esse desejo que parece ser de P2 pode sim ter um viés assistencialista, mas pode, também, mostrar algo maior, algo relacionado a uma mudança social que possa resolver, não com paliativos, esse problema.

A presença de uma criança abandonada e ainda negra, só parece reforçar o que expressamos acima. Além da situação de descaso e abandono que a figura mostra, trata-se de uma criança negra. Duas problemáticas apresentadas. Ainda por cima a questão da cor, objeto de muitos preconceitos e exclusões. P2 parece transitar por esses dois eixos. Seus desejos podem, pela seleção da figura que processou, de uma formação que possa ser um instrumento a serviço de algo. Algo maior que enfeixe os “elementos químicos” da tabela da sua formação acontecida e se contextualize em práticas atuais voltadas ao social. Os conhecimentos a serviço da ajuda ou de uma autêntica mudança social.

Aqui podemos observar o “encaixe” final de P2, o enquadramento de suas percepções no todo, a junção dos elementos dissociados, num processo associativo final. (VIGOTSKI, 2014).

### 6.2.3 As representações que as docentes fazem de suas formações: imagem da formação e desejos da P3

**Figura 5 - A imagem de formação da P3**



Fonte: Foto de revistas.

Cada docente ao se aproximar e olhar as imagens expressa uma determinada reação. Às vezes é algo bastante claro, como as hesitações de P1 ou as cautelas de P2. P3 não hesitou nem demonstrou nenhum tipo de aproximação gradual. As figuras expostas na mesa pareciam como algo que devesse passar logo. Parecia que o tempo era seu problema. Como se fosse ou dependesse de uma resolução rápida. Sem hesitação ou atitudes cautelosas. Talvez estivesse fazendo algum tipo de censura às figuras que ali estavam. Sua escolha recaiu na figura acima. Um coqueiro com folhas vergadas pelo vento e um carro que passa. Sempre se dá, inicialmente, a percepção do todo da foto, da imagem, que vão ser ressignificados no interior do sujeito que percebe (VIGOTSKI, 2014).

Precisamos alertar que o terreno da fotolinguagem e o das análises de desenhos ou figuras, embora sigam determinadas regras, elas funcionam muito mais como roteiros que atuam como guias do que normas a serem obedecidas. Estamos penetrando em territórios um tanto quanto inexplorados, onde os desejos se manifestam de forma indireta. Podemos não saber muito bem até aonde podemos ir com nossos olhos (JUNG, 1976).

P3 não soube justificar sua escolha claramente. Disse que apenas “simpatizou” com a imagem. “Eu não sei bem porque escolhi. A gente não sabe porque simpatiza com tudo. Simpatizei com essa imagem. Foi só”. (P3). A explicação de que apenas “simpatizou” não implica a inexistência de uma razão. Por trás das simpatias ou antipatias pode existir uma quantidade considerável de informações retidas. Por que P3 simpatizou? A figura lhe falou algo. Seus olhos “ouviram” alguma coisa. Os componentes da imagem despertaram em P3 suas razões, seus sentimentos sobre sua formação. Esses elementos que fundamentam suas “simpatias”, como manifestadas na sua fala, são observadas abaixo.

Observamos na figura de P2 dois elementos convergentes quanto à sua possível significação. O vento que está presente nas folhas do coqueiro, que parece estar envergado, e o carro. Ambos podem dar a ideia de transitoriedade, de algo que passa. Uma necessidade talvez, uma presença, talvez, mas que vai passar. A formação para P3 parece ter sido uma necessidade, mas que passou. E parece que, como o carro e o vento, passou rápido. Será que foi pertinente? A ideia da transitoriedade não precisa conter, necessariamente, a de descaso, ou sem importância. Mas de alguma coisa que se lançou no tempo de maneira voraz e sem fincar muitas raízes. Os conhecimentos existiram, a formação aconteceu, mas ela passou, ligeira como um vento no coqueiro. Poderiam objetar que o coqueiro tem raízes. Sim. É verdade. Mas não se manifestam na figura.

Atrás do carro está escrita a palavra “prepare-se”. A formação pode ter tido esse significado de preparação. Preparação para algum lugar, para algo que o carro conduz. Afinal o carro é um objeto que serve para transportar pessoas e coisas. Mas, parece que a ideia aqui é mesmo de preparação. O início de algo que poderá ou não ser útil depois, poderá ou não ser usada posteriormente. A formação foi o início. A abertura do caminho, o transporte necessário para algum lugar, a condição para se alcançar uma, quem sabe, conquista maior.

Um coqueiro e um carro. Um elemento da natureza e outro da cultura. Essa espécie de “segunda natureza” que é produto humano e ao mesmo tempo, o transforma. P3 encarou a formação como algo que tinha que ser enfrentado, a natureza sempre estará presente, mas também como um artefato cultural que poderia carregar para outros níveis da sua vida. Poderia transformar. Conduzir, um caminho.

Nem sempre é possível penetrarmos em todos os sentidos ou significados manifestados numa escolha de uma figura. Sempre se tomam aproximações possíveis. No caso de P3, ela se mostrou bastante sucinta em respostas dadas por ocasião da entrevista. Um estilo mais direto e rápido. Talvez tão rápido e direto como a forma de escolha da figura.

É impressionante para nós como os desejos que podem se expressar nas figuras, muitas vezes, coincidem com determinados pontos do discurso verbal. Mas as figuras, em variados momentos, “falam” mais. Saber escutar com os olhos é muito importante. (FURTH, 2011). Saber sentir com o corpo e as manifestações dos desejos também.

P3 escolheu, como suas colegas, guiada por desejos, muitas vezes confirmados por suas manifestações orais, mas indo além delas. Sua formação foi sentida, como um vento que toca as folhas do coqueiro, um transporte para um outro lugar, quem sabe de maiores conhecimentos, de aportes cognitivos mais necessários. Mas foi o início de um caminho. O ponto primeiro de algo que poderia continuar depois.

### **Figura 6 - O desejo de formação da P3**



Fonte: Foto de revistas.

No campo dos desejos de formação de P3 encontramos a figura de uma moça sorrindo. Sucinta, breve, parece ser uma característica de P3. Assim na entrevista, na maneira de escolha das figuras, no seu ideal de formação. P3 escolhe e diz rápido. Como já assinalamos até na representação da sua formação isso está presente. Aqui também. P3 selecionou uma foto que continha um elemento. Uma mulher sorrindo. Uma mulher jovem.

A expressão de sorriso parece indicar contentamento. Nas suas razões P3 assim se expressou: “Escolhi porque é alegria. Gosto de sorrir. Sou assim com as crianças na sala. Elas são alegres”. (P3). Os olhos fechados podem indicar ainda mais contentamento. P3 parece associar seu desejo de formação à algo que provoque ou que seja capaz de dar alegria. Que produza sorrisos. Afinal, a formação deve prepara-la para trabalhar com crianças. P3 vincula as crianças em sala com alegria. Então nada melhor que uma formação capaz de gerar alegria e ainda entrar em sintonia com a própria educação infantil. Não deve ser, talvez, uma formação que produza algum tipo de tristeza ou melancolia. Ela deve ser prazerosa. Aqui não fica definido como seria produzido esse prazer. Mas seria algo, que trabalhando conhecimentos, gerasse contentamento. E por que não? Quem disse que o desprazer precisa estar lado a lado com o conhecimento? Uma jovem sorrindo, contente, como uma formação do mesmo jaez.

Sempre observamos que o processo de escolha das imagens das fotos, representa um momento singular de encontro entre um eu consciente que se percebe como tal, e os elementos externos, sempre partindo de uma impressão do todo, mas que se dissocia internamente para subsequente associação integradora. (VIGOTSKI, 2014).

A juventude pode estar associada à ideia de conhecimentos atuais, produzidos sob o influxo das alterações conjunturais, sintonizados com o tempo presente e suas transformações. P3 deseja que sua formação tivesse, talvez, esse sentido. Fosse embasada em conhecimentos que lhe possibilitassem sentir prazer, voltados para os momentos presentes. Não tratamos aqui de prazeres festivos ou orgiásticos. O prazer proporcionado pelo conhecimento e do conhecimento.

Talvez P3 se desse bem caso a sorte (entendida aqui no sentido antigo de destino) a tivesse colocado para nascer na Grécia antiga, entre um grupo de filósofos que encontravam o prazer no conhecimento.

Uma observação interessante é necessária que façamos. P3, após o encontro, nos procurou, brevemente, para saber como poderia ser útil a fotolinguagem no trabalho com crianças. Dissemos a ela, sucintamente para sermos fiéis ao seu “espírito”, que o desenho pudesse ser mais recomendável.

#### 6.2.4 As representações que as docentes fazem de suas formações: imagem da formação e desejos da P4

**Figura 7 - A imagem de formação da P4**



Fonte: Foto de revistas.

Sempre é bom enfatizarmos que estamos trabalhando com aproximações. Não pretendemos dar um quadro fiel de todas as informações que poderiam ser tiradas das escolhas das docentes. Sabemos também que nuances podem passar despercebidas, outras negligenciadas. É difícil sabermos todos os pormenores ou elementos que passam através das escolhas das figuras pelas docentes. É pertinente nunca olvidarmos que estamos usando aproximações. As indagações que formulamos são guias que nos conduzem por espaços e lugares que tentamos nos aproximar. Isso, para nós, não deslustra o caráter de cientificidade desta pesquisa, até porque a ciência, como já assinalado em outras seções deste trabalho, guarda muita relação com aproximações e imaginação.

Trabalhar com imagens e escolha dessas imagens, “deixando-as falar”, significa sempre um trabalho cauteloso de tentar captar nuances não explicitadas, o que não significa inventadas, já que estão fundamentadas nas escolhas dos sujeitos que as fazem. (FURTH, 2011)

Nossa última análise colocará em foco a docente P4. Sua aproximação das figuras foi marcada pela curiosidade e, como P2, uma certa cautela. Não uma cautela tão marcante como a de P2. Sem seu ritual quase sagrado. Mas, também de cautela. Abria e fechava frequentemente os olhos como para internalizar as figuras ou ponderar sobre as escolhas. Foi quando, respeitosamente, pedimos para que deixasse a figura “falar” a seus olhos. (FURT, 2011). Então suas escolhas consumaram-se.

P4 escolheu uma figura na qual existem uma série de cavalos correndo soltos. Animais que correm livres e que se encontram ora ao lado, ora na frente. São escuros, mais claros, alguns avermelhados. Parece que estamos diante de uma corrida. Mas uma corrida que não sabemos quem será o vencedor. Uma corrida de muitos, sem regras, onde cada uma busca seu espaço e seu lugar de chegada. Podem estar competindo, mas talvez não saibam disso. A chegada ou mesmo qual chegará primeiro parece incerto.

P4 nos disse que sua escolha guarda relação com competição. “Os cavalos estão correndo, competindo para algum lugar. Eles são livres. Gosto da liberdade”. A ideia de competição foi reforçada pela própria forma como a imagem se apresenta. P4 não disse que gostava de competição, mas que os cavalos estão competindo. Sua formação parece ter envolvido essa ideia. Observamos aqui como as escolhas de imagens podem indicar caminhos que não foram explicitados ou que escaparam das percepções conscientes. (FURTH, 2011). Uma forma inicial de competição, onde cada um corre para alcançar algum lugar que ainda se encontra indefinido. Afinal, apesar de planejarmos nossos objetivos, os eventos existenciais podem nos levar para espaços vivenciais que nos surpreendem, positiva ou negativamente. (BARROS FILHO, 2010).

A ideia pode estar vinculada à sua formação como a de muitas e muitos que estão buscando chegar em algum lugar, ainda impreciso. São soltos, mas tem uma certa pressa de ir logo. Cada um caminha por si, embora juntos. A formação se constituiu em um conjunto ou um bando onde cada um buscava seu próprio espaço em busca de chegar em algum lugar ainda incerto. São variados seres. Ainda livres, ainda “selvagens”, ainda não domesticados.

Os cavalos aparentam correr segundo suas próprias regras. Os ajustes, e o enquadramento virão depois. A formação seria como um grupo de animais soltos, correndo ao

sabor dos seus próprios instintos, que um dia, chegarão a algum lugar ou esbarrarão em algum obstáculo.

Interessante escolha. Até porque envolve animais aparentemente ainda não “amansados”. Não possuem celas ou cabrestos. Depois irão possuir? Uma pergunta que talvez P4 pudesse nos responder, caso tivéssemos mais tempo para trabalharmos com as figuras. Caso pudéssemos lhe oferecer outras escolhas de fotos.

Uma outra ideia que pode estar associada à escolha de P4 é a de processualidade. Afinal os animais correm e ao correrem vão passando. Abrem-se outros campos, podemos atingir outros lugares. Mas, serão outros pontos de partida. A formação pode se configurar para P4 como algo que se dinamiza, e que, embora, possa alcançar diversos lugares, esses podem sempre ser o início de uma nova “corrida”.

**Figura 8 - O desejo de formação da P4**



Fonte: Foto de revistas.

Antes de passarmos para a escolha da figura que aproxima P4 da sua formação ideal, do “deveria ser”, gostaríamos de afirmar que estamos trabalhando com interioridades. E esses espaços são regiões ricas em experiências. Somos viajantes desses caminhos. Estamos buscando nos aproximarmos das representações das docentes sobre suas formações. Como já afirmamos não pretendemos realizar um estudo psicológico aprofundado dos desejos docentes.

P4 selecionou como representativa do seu desejo de formação a figura que traz uma premiação do cinema norte-americano. A estatueta do Oscar. Constitui-se em um troféu muito cobiçado e de ampla divulgação midiática.

Sua escolha foi assim justificada: “acho que o esforço deve ser premiado. Essa imagem é de um prêmio. Um troféu. Gosto de me esforçar e ser reconhecida”. (P4). Notamos uma vez mais, a impressão do todo. P4 percebeu a imagem da estatueta do Oscar como um todo, mas que foi reconfigurado sob influência de fatores internos. (VIGOTSKI, 2014).

P4 parece encarar sua formação ideal como a concretização de um trabalho que deve ser reconhecido. Os processos formativos devem ser conquistados com trabalho, estudo, mas devem ser colimados como um prêmio.

A primeira ideia que poderia nos parecer pertinente é a de algo que foi conquistado. Um prêmio obtido após um trabalho realizado. Ao lado disso temos o valor concreto da estatueta. Então, P4 talvez enxergue a formação desejada, como algo que só deve ser alcançada por quem trabalhou para isso. Como resultado de um labor, de um esforço. A formação deve, talvez, conter elementos de certo grau de dificuldade que estimule o trabalho para merecê-la. Também deve ser valiosa, não no sentido concreto, mas simbólico. Não deve transigir com aqueles que não querem demandar esforços, que não desejam lutar para obtê-la. A sua formação deve ser a culminância de esforços concentrados, de conhecimentos trabalhados, arguidos, assimilados. É isso que lhe confere valor, que a sedimenta.

Pode ser, ainda, uma formação aberta a muitas pessoas, acessível a todos que tenham trabalhado para isso. O simbolismo presente na estatueta pode também nos transmitir uma percepção de que todos que participaram dela e que demandaram esforços para tanto, são merecedores da premiação.

Mas, o Oscar é um tipo de prêmio dado a alguns individualmente, mas aberto a um grande número de pessoas. Mas nem todos participam. Talvez P4 tenha expressado esses limites. A formação que ela acha que deveria acontecer possui esses elementos limitadores. Além de não ser aberta para todos, só alguns a mereçam. E aqueles que trabalharam, que produziram, que criaram algum produto final, mas que também foram escolhidos como os,

supostamente, melhores, os que mais se destacam pelo seu trabalho. Mas, são nossas percepções e análises.

Tentamos, através das escolhas feitas pelas docentes das figuras, nos aproximarmos das suas percepções sobre suas formações acontecidas e aquelas consideradas pelos seus desejos do “dever ser”. Os espaços dos discursos não verbalizados são profundos e numerosos. Captamos alguns dentro dos limites e objetivos deste trabalho.

## 7 CONCLUSÃO

Pode parecer desnecessário falar-se da provisoriedade das conclusões de algum tipo de pesquisa científica. Os resultados apresentados de qualquer pesquisa desse âmbito sempre se colocam como provisórios frente ao real. Nunca poderemos enquadrar toda a dinamicidade e riqueza da realidade em um único enquadramento teórico ou mesmo em várias perspectivas observadas. Provavelmente o homem sempre estará aquém dessa possibilidade. Ou então seria alçado à condição de Deus (para quem crê) ou confundido com a verdade na sua amplitude total o que, no final, daria no mesmo.

Com esta pesquisa buscamos compreender o papel de imaginação criativa, na perspectiva da Histórico - Cultural de Vigotski, na formação dos docentes de educação infantil. O paradigma que sustentou este estudo foi o interpretativo. A abordagem utilizada foi de caráter qualitativo e o método escolhido foi o estudo de caso. Os sujeitos pesquisados foram quatro docentes da educação infantil de um Centro de Educação Infantil do sistema público de educação da rede municipal de Fortaleza.

No que se diz respeito a **identificar na formação das professoras de educação infantil aspectos relacionados à imaginação criativa** observamos que as docentes manifestaram a ausência de discussões ou práticas sobre a imaginação criativa e aspectos a ela relacionados. Um elemento a ser destacado foi que mesmo nas formações a pós-graduação (especialização) os aportes vinculados à imaginação criativa não receberam nenhuma consideração.

As docentes evidenciaram dificuldades em entender a imaginação criativa em praticamente todos os seus aspectos. Embora tenham reconhecido a importância desse constructo teórico indicaram claramente não ter conhecimento do mesmo. Suas afirmações sobre a imaginação criativa se fundamentaram em elaborações mais intuitivas.

A não consideração da imaginação criativa nos processos formativos das docentes de educação infantil contribui para que os potenciais criativos das professoras fiquem comprometidos. Importante destacarmos que a imaginação criativa não deve se constituir apenas como uma discussão adstrita ao campo teórico. Ela deve se constituir em uma prática efetiva que deve perpassar os processos formativos das docentes vinculadas a educação infantil. De nada adiantaria apenas uma discussão teórica sobre a imaginação criativa, porque se limitando a isso teríamos apenas a repetição de discussões conteudistas que embora importantes não seriam suficientes para a real desenvolvimento dos potenciais de criação das professoras de educação infantil.

Especificamente a **analisar a relação entre a imaginação criativa e o trabalho das professoras na educação infantil** notamos que praticamente todas as professoras reconheceram, embora não tenham demonstrado um conhecimento científico sobre a imaginação criativa, um vínculo da imaginação criativa com seu trabalho na educação infantil. Esse ele foi explicitado pelas docentes como uma consequência natural e até uma exigência de trabalharem com crianças. Para as professoras as crianças são seres extremamente criativos o que demandaria, por parte delas, uma resposta no mesmo nível de criatividade.

As situações destacadas pelas docentes onde esta criatividade deveria se desenvolver foram, no geral, as mesmas: na “contação” de histórias, nas rodinhas de conversas, nos jogos e brincadeiras e até como respostas a determinadas perguntas elaboradas pelas crianças. Essas respostas pelo inusitado que as vezes representam exigiria das professoras respostas criativas.

O reconhecimento pelas docentes de um vínculo quase natural entre a imaginação criativa e sua atuação na educação infantil confirma a importância que deve ter a criatividade nos processos formativos das docentes que atuam na educação infantil. Importante observarmos que o reconhecimento de uma ligação necessária entre a imaginação criativa e prática na educação infantil por parte das professoras trata-se de um entendimento fundamentado num base empírica. Essa compreensão revela, mais uma vez, o pouco entendimento que as docentes possuem da imaginação criativa. Considerando que as crianças, como reflexo das suas experiências vivenciais, possuem uma capacidade de exercerem a imaginação criativa menor que a dos adultos, já que esses possuem um campo experiencial mais vasto. As docentes partem do princípio dominante no senso comum que as crianças são muito mais imaginativas que os adultos, o que contraria a fundamentação científica desse problema.

Com relação a **interpretar, a partir de imagens, sentidos e significados que as professoras de educação infantil fazem da imaginação criativa na sua formação** observamos, de uma maneira geral, que as docentes representaram suas formações como início de uma caminhada, o princípio de um processo de desenvolvimento necessário. As imagens nos revelaram sentimentos de momentos desafiadores, que não foram fáceis, mas que deveriam ser superados. Foram momentos processuais e que na perspectiva de algumas delas foram assentados em conhecimentos formais.

Já em relação à formação que as docentes consideram ideal foi representada por imagens que suscitam ideias de uma formação que trabalhasse com um corpo de

conhecimentos já consolidados, porém que pudesse ser capaz de proporcionar prazer, de ser uma formação capaz de despertar sentimentos de alegria e contentamento. Essas formações deveriam estar voltadas para fornecer contribuições para mudanças sociais. E que deveriam ser resultado de um trabalho persistente e encarado como o final de uma conquista consolidada.

Importante destacarmos a convergência de ideias entre aquelas explicitadas nas entrevistas e as percebidas através da seleção das imagens. Apesar dos canais de expressão diferentes, as figuras selecionadas pelas docentes as levaram, muitas vezes, a confirmarem o que tinham dito através dos discursos verbais. Ressaltamos ainda, que as manifestações expressivas nas escolhas das imagens também revelaram indicações que foram além das respostas dadas nas entrevistas das docentes.

Com o intuito de **contribuir para o desenvolvimento da imaginação criativa na formação das professoras de educação infantil, na perspectiva Histórico - Cultural de Vigostki**, destacamos algumas estratégias de como os cursos de formação podem potencializar a imaginação das docentes:

- Propor para as professoras a produção de textos livres onde se exercitem o vínculo entre a imaginação e as imagens suscitadas por ela;
- Discutir e sugerir que as docentes produzam escritos sobre novas formas de educação para as crianças baseadas nas suas experiências vivenciais;
- Sugerir expressões teatrais onde as docentes desempenhem todas as funções envolvidas na realização de uma peça, iniciando com a escolha do tema;
- Incorporar nas formações a discussão sobre os processos da imaginação criativa, vinculando-a as vivências experienciais das docentes da educação infantil;
- Incentivar as produções de relatos de experiências e estudos de casos de ensino como ferramenta de mediação das discussões teóricas.

Nossa pesquisa confirmou a tese de que a imaginação criativa, no contexto da teoria Histórico-Cultural de Vigotski, constitui-se aspecto relevante à formação dos docentes da educação infantil, contribuindo para potencializar a autonomia e criticidade dos professores. As evidências dessa importância foram encontradas em vários momentos desta pesquisa, como na ausência da compreensão científica da criatividade adulta como qualitativamente superior à das crianças e o não entendimento da imaginação criativa como resultado de configurações internas do desenvolvimento dos potenciais criativos das docentes

da educação infantil. Isso representa uma limitação das possibilidades de desenvolvimento da imaginação criativa das docentes que trabalham nesse campo. Além disso, a ausência desse entendimento no processo formativo dos sujeitos investigados compromete o desenvolvimento da autonomia desses sujeitos (docentes) e, por consequência também, dos seus discentes (crianças).

Outro dado evidenciado é que embora as docentes tenham manifestado que o momento mais propício a exercerem a imaginação criativa na sala de aula se encontrava na hora do trabalho com os contos infantis, nenhuma evidência foi encontrada que confirmasse, na prática, a efetivação desse uso na situação acima especificada. As professoras parecem demonstrar uma dificuldade na utilização da imaginação criativa na compreensão do universo simbólico dos contos justamente pela ausência dessa temática nas suas formações.

Relevante frisarmos que as lacunas captadas nesta pesquisa sobre a ausência da imaginação criativa nas formações iniciais dos sujeitos investigados podem, ainda, serem preenchidas pelas formações continuadas dos docentes, na medida em que as formações se constituem em processos abertos.

Nossas considerações são apenas pontos de partida para novos processos investigativos. Uma das interrogações que poderiam ser levantadas seria a das efetivas contribuições de que os processos da imaginação criativa poderiam aportar para outras esferas da atividade humana, além das formações dos docentes da educação infantil? Qual a relação entre imaginação criativa e mudança social? A imaginação criativa pode contribuir para superar estados mentais negativos dos docentes?

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do. **A construção da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- AQUINO, Renata Aparecida da Costa Mendonça. **Percepção de professores e estudantes do curso de Pedagogia sobre o ensino promotor da criatividade**. 2012. 65 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.
- ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. **Mãos que tecem tapetes e realizam círculos: um estudo sobre imaginação e a formação de educadores autores nas artes visuais**. 2012. 190 f. Tese (Doutorado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- AZEVEDO, Gislaíne Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **História: série Brasil**. São Paulo: Ática, 2005.
- AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.
- BARROS FILHO, Clóvis de. **A vida que vale a pena ser vivida**. São Paulo: Vozes, 2010.
- BARRETO, Maria das Graças de Carvalho. **O jardim das imagens, a infância e suas flautas sagradas**. 2012. 436 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura) – Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.
- BARRETO, Vivianne Silva. **As marcas da subjetivação profissional de uma professora alfabetizadora**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia Aplicada) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- BERTOLDO, Janice Vidal. **Ludicidade e imaginário: suas diversas possibilidades de interlocução para repensar a formação de professores**. 2004. 178 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

\_\_\_\_\_, Ministério de Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 80694, de 13 de julho de 1990. Dispõem sobre o Estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2016.

\_\_\_\_\_, Ministério de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalho. **Formação de professores para a educação infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CAVALCANTE FILHO, Antonio. **Significações dos docentes sobre a educação infantil**: viajando através do reino mítico dos contos de fada e seus símbolos. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

CESISARA, Ana Beatriz. A psicogênese de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v.15, n. 28, p. 35-70, jul./dez. 1997.

COELHO, Talitha Priscila Cabral. **Estudo da criatividade no contexto do trabalho à luz da psicologia histórico-cultural**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

COPPETE, Maria Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade**: possibilidades para a docência. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

DAMASIO, Antonio R.. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DRAGO, Paulo da Silva R. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEV**, v. 2, n. 3, p. 49-56, jul./dez. 2009.

FÉ, Maria Silvia Pinto Santa. **A imaginação no processo ensino aprendizagem**: uma abordagem histórico cultural. 2012, 256 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada**. 7. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

FURTH, Gregg M. **O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2011.

FROIS, João Pedro. Introdução. In: VIGOTSKY, L.V. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona/Málaga: Ediciones Aljibre, 1996.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso Artmed, 2012.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks/California: SAGE, 1994. p. 105-117.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vigotsky. In: VASCONCELOS, Mario Sérgio (Org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2002.

JUSTO, José Sterza. Criatividade no mundo contemporâneo. In: VASCONCELOS, Mario Sérgio (Org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2002.

KRAMER, Sonia; HORTA, José Silveiro B. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. In: \_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais**. Brasília: MEC, 1982.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LIMA, Vivianne Bezerra Figueiredo. **Percepções de professores de cursos de Pós-Graduação stricto sensu em educação sobre criatividade em sua prática docente: limites e possibilidades**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

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

MENDES, Ana Clara Manhães. **Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MOZZER, Geisa Nunes de Souza. **A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade**. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós- Graduação do Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

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

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar. **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARIANI, Mirtes Rose Andrade de Moura; CASTRO, Rosane Michelle de; REIS, Viviane Cássia Teixeira. A formação de professores no Brasil: o Instituto de Educação, o Instituto Normal Superior e o curso de Pedagogia: algumas reflexões. In: JORNADA DO HISTERDBR, 11, 2013, Campinas. **Anais...** Cascavel: JH, 2013.

MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

MENDES FILHO, Luciano; VEIGA, Synthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MLODINOW, Leonard. **Subliminar: como o inconsciente influencia nossas vidas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MONACHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma linguagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar. **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTESORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Nórdica, 1949.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NUNES, Ana Ignez B. L; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

OLIVEIRA, Lucilene Coelho Marcondes de. **Educação Infantil e criatividade: perspectiva de professores**. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, Pontífice Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PALMA FILHO, Pedagogia Cidadã. In: CARDOSO, João (Org.). **Caderno de formação: história da educação**. 3. ed. São Paulo: PRPGAD/UNESP, 2005.

PENNA, Eloisa Marques Damasco. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções sócio - históricas da formação de professores da 1ª a 4ª séries do 1º grau**. São Paulo: Loyola, 1990.

ROHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife: Masangana, 2010.

SANTOS, Adriana Flor de Souza. **Imaginação: reflexões sobre a possibilidade**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos do Goyatacazes, 2011.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, jan./abril. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Zélia Maria Carvalho. **História e memória da educação infantil em Terezina: Piauí 1968 - 1996**. 2008. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Terezina, 2008.

SPONVILLE, André Comte. **Dicionário Filosófico**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SPINOZA, B. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TAILLE, Ives de la. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: TAILLE, Ives de la; KOHL, Marta de Oliveira; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Wallon, Vigotsky: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VACHERET, Claudine. A Fotolinguagem: um método grupal com perspectiva terapêutica ou formativa. **Psicologia: teoria e prática**, v.10, n.2, p.180-191, dez. 2008.

VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. **História geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

WALLON, Henri. **Objetivos e Métodos de psicologia.** Lisboa: Estampa, 1975.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZORZAL, M. F.; BASSO, I. S. Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural. In: REUNIÃO DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped. 2001.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

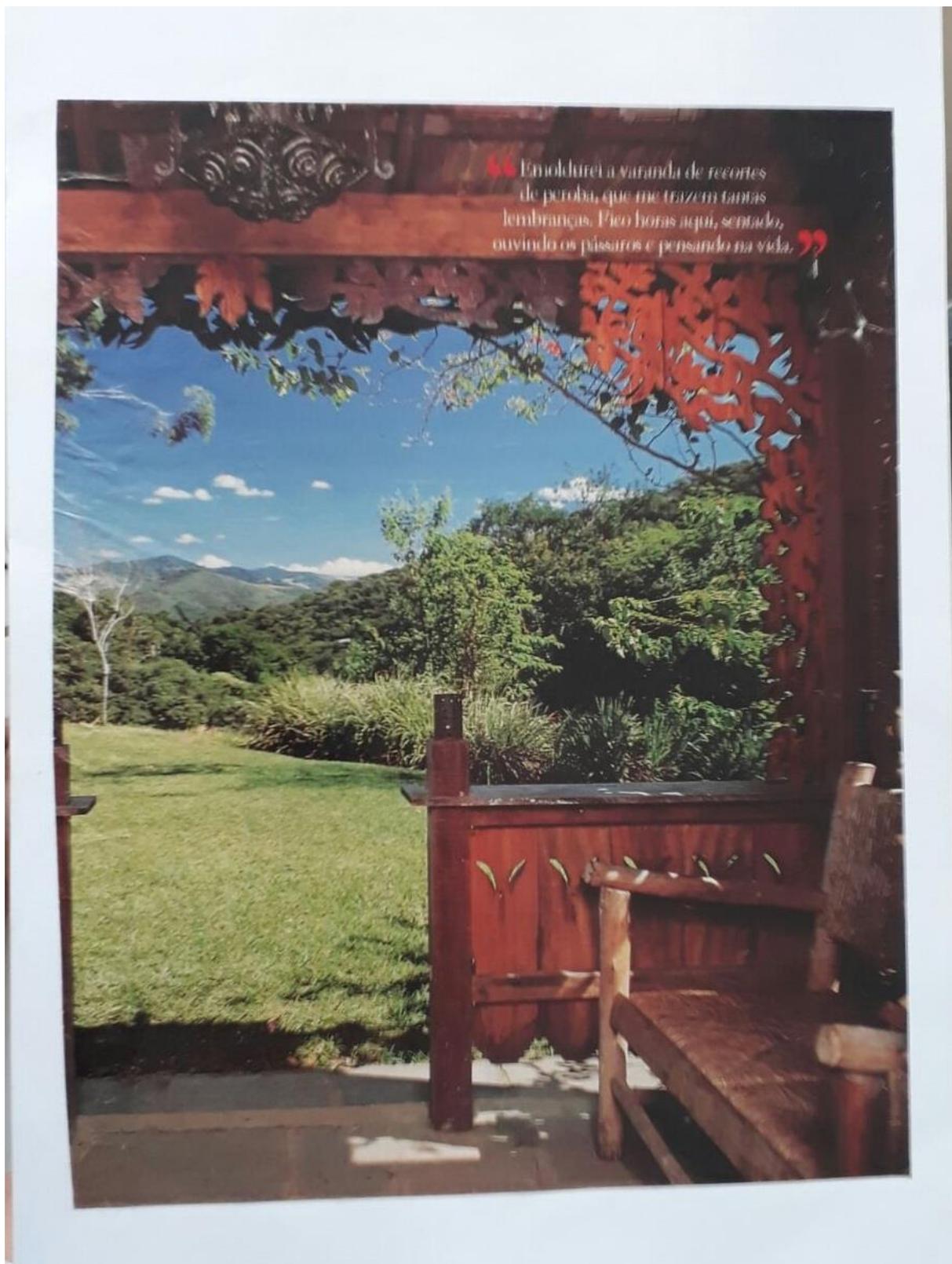
1. Qual sua formação, onde ela foi realizada e qual seu tempo de serviço?
2. Você é professora efetiva ou substituta?
3. Qual sua concepção de imaginação criativa?
4. Quais os principais autores que foram trabalhados na sua formação?  
\*Caso Vigotski seja citado: quais os conteúdos trabalhados?
5. Você considera que sua formação estimulou sua imaginação?
6. Quais disciplinas você acha que trabalharam a imaginação?
7. Como você gostaria que fosse trabalhada a imaginação na sua formação?
8. Você considera relevante o tema da imaginação criativa na formação dos professores de educação infantil?
9. Você se considera uma pessoa criativa?
10. Como a criatividade se relaciona com o seu trabalho?
11. Você utiliza a imaginação no seu trabalho? Em que situações?
12. Como foi a sua relação com a arte na sua formação em Pedagogia? E hoje, como ela se dá?

## APÊNDICE B - Roteiro da sessão de fotolinguagem

1. Que imagem você escolheria para representar sua formação como professora?
2. Agora, que imagem você escolheria como ideal para representar o que você desejaria que fosse sua formação em educação infantil?

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Imagens usadas na sessão de fotolinguagem





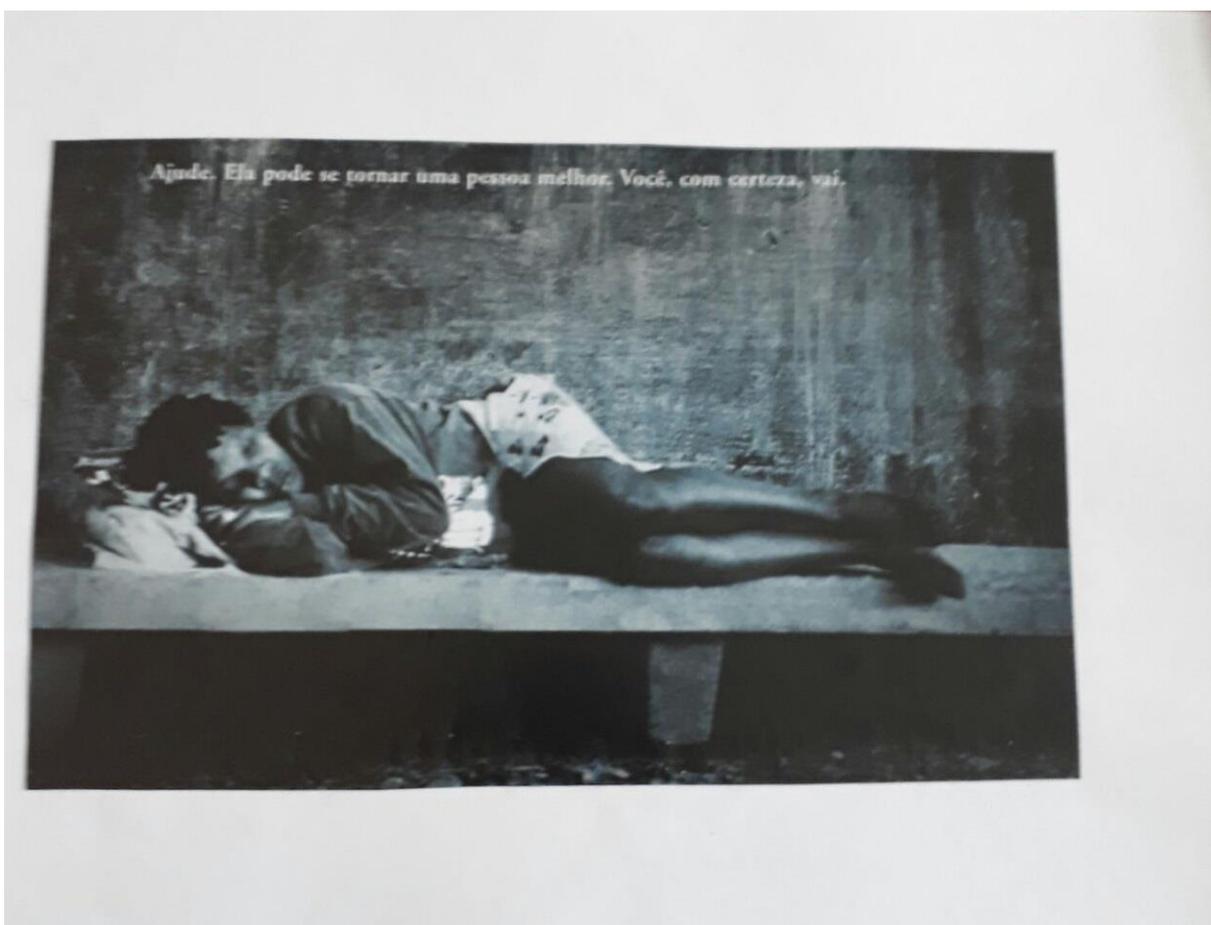
TEM UM JEITO MAIS NATURAL  
DE APRENDER A DIFERENCIAR  
CORES E SABORES.

Tabela Periódica

The image shows a colorful periodic table of elements. The elements are color-coded by groups: Hydrogen (H) is yellow; Alkali metals (Li, Na, K, Rb, Cs, Fr) are red; Alkaline earth metals (Be, Mg, Ca, Sr, Ba, Ra) are orange; Transition metals (Sc to Zn, Y to Cd, Hf to Hg) are yellow; Post-transition metals (Al, Ga, In, Tl) are light yellow; Nonmetals (B, C, N, O, P, S, Se, Te) are pink; Halogens (F, Cl, Br, I, At) are light pink; Noble gases (He, Ne, Ar, Kr, Xe, Rn) are light blue. The lanthanide and actinide series are shown in separate rows at the bottom, colored green and purple respectively. A young girl with her hair in two large buns is seen from behind, looking at the table.

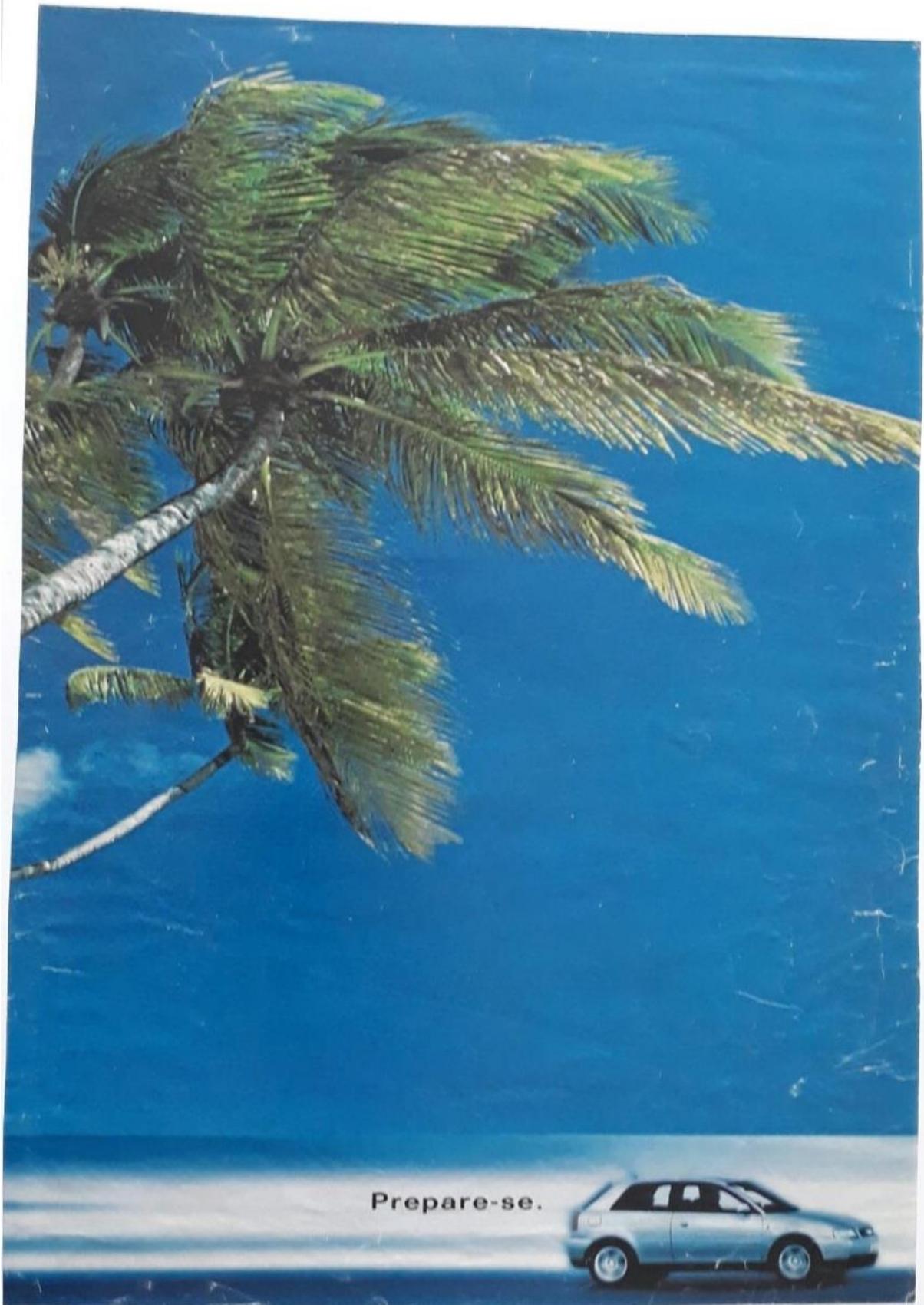
H																	He
Li	Be	Elementos de Transição										B	C	N	O	F	Ne
Na	Mg											Al	Si	P	S	Cl	Ar
K	Ca	Sc	Ti	V	Cr	Mn	Fe	Co	Ni	Cu	Zn	Ga	Ge	As	Se	Br	Kr
Rb	Sr	Y	Zr	Nb	Mo	Tc	Ru	Rh	Pd	Ag	Cd	In	Sn	Sb	Te	I	Xe
Cs	Ba		Hf	Ta	W	Re	Os	Ir	Pt	Au	Hg	Tl	Pb	Bi	Po	At	Rn
Fr	Ra		Unq	Unp	Unh	Uns	Uno	Une	Uun								
Simbolo		La Ce Pr Nd Pm Sm Eu Gd Tb Dy Ho Er Tm Yb Lu															
Simbolo		Ac Th Pa U Np Pu Am Cm Bk Cf Es Fm Md															

www.fcm









Prepare-se.



















