

VOZES DAS INFÂNCIAS: POTENCIAL CRIATIVO VERSUS CURRÍCULOS ANESTESIADOS

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Coordenadoria de Fomento à Pesquisa – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Julia Caetano Cunha Moraes Almeida ¹
Apoio: *PIBIC Mackenzie*

Débora Cardoso da Silva ²

Centro de Educação, Filosofia e Teologia ¹

Centro de Educação, Filosofia e Teologia ²

10313461@mackenzista.com.br
debora.sil@mackenzie.br

RESUMO

A presente pesquisa analisou as concepções docentes, sobre o currículo, que regem a prática em sala de aula e cultivam a cultura da Educação Básica brasileira, com foco na Educação Infantil. A questão norteadora foi: quais são as perspectivas docentes sobre o currículo no que diz respeito à valorização do potencial criativo infantil e sua aplicação no ambiente escolar? O objetivo geral consistiu em analisar as perspectivas docentes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular quanto à valorização do potencial criativo infantil no currículo e sua efetivação no cotidiano escolar. A relevância da investigação decorre da necessidade identificada em Almeida e Cardoso (2023) de aprofundar os estudos sobre criatividade infantil no contexto escolar. Partiu-se do pressuposto de que as Diretrizes Curriculares carecem de uma concepção ampliada sobre o potencial criativo e sua promoção efetiva. Considerou-se, com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que para além do currículo formal, são as percepções e interpretações pedagógicas de cada professor sobre esses documentos que constituem o currículo real. Dada a polissemia do conceito de criatividade, o referencial teórico foi composto por Vygotsky (2014), Martínez (2002), Alencar e Fleith (2003), Oliveira e Alencar (2012), Farias (2020), Vickery (2016), Barbosa (2007) e Cardoso (2021). A pesquisa qualiquantitativa utilizou questionários aplicados a professores, auxiliares e coordenadores de escolas públicas e particulares de Brasília. Concluiu-se que, embora documentos oficiais contemplem a criatividade, sua implementação ainda enfrenta desafios, devido a interpretações limitadas, ausência de recursos adequados e insuficiência de formação continuada.

Palavras-chave: Criatividade, Potencial Criativo, Currículo.

ABSTRACT

This study analyzed teachers' conceptions of the curriculum that guide classroom practices and shape the culture of Brazilian Basic Education, with a focus on Early Childhood Education. The guiding question was: how do teachers perceive the curriculum regarding the appreciation of children's creative potential and its application in the school environment? The general objective was to analyze teachers' perspectives on the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Core Curriculum concerning the appreciation of children's creative potential and its implementation in daily school practices. The relevance of this study stems from the need identified by Almeida and Cardoso (2023) to deepen research on children's creativity in the school context. It assumed that the Curriculum Guidelines lack a broader conception of children's creative potential and its effective promotion. Based on Libâneo, Oliveira, and Toschi (2012), this study considers that, beyond the formal curriculum, it is teachers' pedagogical perceptions and interpretations of these documents that constitute the real curriculum. Given the polysemy of the concept of creativity, the theoretical framework drew upon Vygotsky (2014), Martínez (2002), Alencar and Fleith (2003), Oliveira and Alencar (2012), Farias (2020), Vickery (2016), Barbosa (2007), and Cardoso (2021). The qualitative study employed questionnaires administered to teachers, teaching assistants, and coordinators from public and private schools in Brasília, Federal District. The study concluded that, although official documents acknowledge the importance of creativity, its implementation still faces challenges due to limited interpretations, insufficient resources, and a lack of continuing education.

Keywords: Creativity, Creative Potential, Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

Os índices de abandono escolar e o desânimo dos juvenis para com os estudos retratam sintomas provenientes de um possível problema estrutural na educação. Ferreiro e Teberosky (1999, p.20) problematizaram essa questão ao afirmarem que “no caso do sistema educacional, poder-se-ia perguntar se não é este quem abandona o desertor no momento em que não possui estratégias para conservá-lo nem interesse em reintegrá-lo”.

De modo semelhante, ao discorrer sobre a formação do professor, Nóvoa (2017) aborda a drástica separação existente entre as Universidades e as escolas de Educação Básica, expondo o fosso que separa a formação acadêmica dos professores da realidade do chão da escola. O que impacta diretamente na estrutura educacional brasileira e reforça a permanente distância entre a teoria e a prática.

A observação deste fenômeno ainda atual acerca da realidade do “chão da escola”, expressão que se refere à vivência das crianças em sala de aula, nos leva a refletir sobre as estruturas, as expectativas e as percepções sociais vigentes sobre educação, cultura escolar, infância e seu potencial criativo. Em pesquisa realizada anteriormente, Almeida e Cardoso (2023), analisaram o caráter dinâmico da cultura escolar na Educação Infantil por meio da inserção do pesquisador em sala de aula durante o período seis meses, numa escola privada, na cidade de Brasília, Distrito Federal. O estudo etnográfico realizado corroborou para a constatação de que não necessariamente a cultura permeada na sala de aula reflete o que está previsto no Projeto Político Pedagógico da instituição ou mesmo nos documentos oficiais, no caso da Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Também como resultado dessa pesquisa, notou-se que a cultura escolar é promovida pelos diversos atores do processo educacional com base em suas respectivas percepções sobre o ensino e sobre o infante, que impactam na prática pedagógica diária.

A escola é constituída, portanto, não apenas pelas concepções pedagógicas formalmente descritas em suas diretrizes curriculares, mas também pelas concepções dos próprios sujeitos que nela atuam. Em Almeida e Cardoso (2023), discorreu-se a respeito de aspectos por vezes não explícitos, como a rotina diária, a relação estabelecida entre o professor e a criança, a padronização e as restrições na Educação Infantil, que podem constituir uma cultura em sala de aula contrária à inovação na infância.

Partindo então dos resultados obtidos na pesquisa anterior, constatou-se a necessidade de aprofundar a investigação em prol de compreender de que modo a perspectiva docente, como referência daquilo que é executado no dia a dia escolar, impacta no desenvolvimento do potencial criativo infantil. Considerando que a percepção docente é a interpretação de cada professor sobre o currículo formal, estabelecido pelos sistemas de ensino e pelos documentos oficiais (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012), e como ele deve ser aplicado em sala de aula.

Em virtude da divergência observada entre aquilo que é descrito nos documentos pedagógicos oficiais, bem como o que é aplicado no chão da escola, questiona-se o que é esperado da educação brasileira e quais percepções regem a prática pedagógica. O contraste existente entre: o que é vivenciado diariamente no chão da escola; a concepção docente que estabelece o fazer pedagógico; e as abordagens teóricas descritas nos documentos oficiais, expõe o desarranjo existente na estrutura educacional atual.

Em Almeida e Cardoso (2023) o ponto de partida para o “debruçar-se” sobre o chão da escola, por meio de um estudo etnográfico da cultura escolar, surgiu através do apontamento da autora Martínez (2002) sobre a discrepância entre os crescentes discursos e pesquisas relacionados à criatividade e a realidade observada em sala de aula.

A pesquisa atual, de modo complementar, se estabeleceu a partir do posicionamento de Farias (2020, p.53) de que:

qualquer pessoa que se interrogue sobre os propósitos de uma educação criativa e a melhor forma de realizá-la no âmbito dos processos educacionais estará, inevitavelmente, a questionar-se sobre o currículo.

A partir dessa perspectiva, o mesmo autor, em outro momento, pontua que:

a ausência de diretrizes curriculares para o desenvolvimento da criatividade pode levar a ações no ambiente escolar que remetem a uma concepção limitada do fenômeno [...] (FARIAS, 2020, p.60).

Barbosa (2007, p.189), de maneira semelhante, ressalta o perigo das abordagens que superficialmente se relacionam com a criatividade e, conseqüentemente, se tornam na prática “pedagogias do fazer rápido”. Apesar da hiperestimulação da criança, instaura-se neste contexto uma prática pedagógica que carece de significado real para o infante em virtude de atividades desconexas e desestimulantes. Como descrito em Almeida e Cardoso (2023), observa-se na Educação Infantil uma tendência de sobrepor a visibilidade daquilo que é produzido “pelas crianças” com a preocupação da exposição de portfólios e murais, em detrimento da valorização

das potencialidades das infâncias e dos campos de experiência, previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a Educação Infantil, o que reduz o planejamento pedagógico, na maioria das vezes muito bem estruturado, a atividades descontextualizadas e produtos que carecem de significados reais para a criança.

As percepções pedagógicas, assim como as diretrizes curriculares, desempenham papel imprescindível na estruturação de uma educação criativa e formadora de cultura, que não se limita à apropriação do conhecimento, mas promove a geração de novas experiências e significados (FARIAS, 2020). Contudo, ainda não há consenso quanto ao valor da criatividade infantil no processo de aprendizagem. Assim, observa-se, no cotidiano escolar, a presença de contextos diversos, pautados sobretudo na experiência, na didática e na perspectiva particular de cada professor em relação aos seus alunos.

Portanto, na intenção de complementar os resultados provenientes do estudo aproximado da realidade da Educação Infantil em Almeida e Cardoso (2023), que questionou quais as possíveis condições e aspectos que estabelecem a cultura escolar, optou-se nesta pesquisa investigar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a percepção docente sobre esses documentos, no que tange ao currículo formal e real respectivamente. O que permitiu uma análise mais ampla a respeito das concepções curriculares e docentes, bem como do seu impacto sobre o desenvolvimento do potencial criativo infantil.

Dessa forma, questionou-se: quais as perspectivas docentes sobre o currículo naquilo que se refere à valorização do potencial criativo infantil e sua aplicação no ambiente escolar? Valendo-se, portanto, do pressuposto de que para além do currículo formal prescrito, são as percepções pedagógicas e a interpretação de cada professor sobre estes documentos que configuram a prática em sala de aula e constituem o currículo real (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Para responder a pergunta de pesquisa, por fim, foram delineados os seguintes objetivos geral e específicos:

Objetivo Geral: analisar as perspectivas docentes acerca das Diretrizes Curriculares, no que se refere à valorização do potencial criativo infantil e à sua aplicação em sala de aula.

Objetivos Específicos: examinar se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil contemplam a valorização do potencial criativo na infância; investigar as concepções

docentes sobre currículo e criatividade na infância; analisar como o currículo é aplicado na prática em sala de aula em favor do desenvolvimento do potencial criativo infantil.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. CRIATIVIDADE E CULTURA ESCOLAR

A criatividade na educação possui caráter multifacetado em virtude dos diversos significados a ela atribuídos. Este estudo sobre o potencial criativo infantil se volta, portanto, para a leitura de Vigotski (2014) acerca do processo criativo, que tem como base sua abordagem sociointeracionista. Esta análise enfatiza o impacto e a influência do meio e da cultura sobre o indivíduo imaginativo. Nisto consiste a essência da relação entre a criatividade infantil e a cultura escolar. A criatividade não é compreendida como um elemento isolado, mas vivenciada, compartilhada e valorizada no contexto de uma cultura educacional saudável.

A incorporação da criatividade na educação não se limita a projetos, aulas, portfólios ou murais criativos, mas consiste no estabelecimento de uma cultura criativa (ALMEIDA e CARDOSO, 2023; VICKERY, 2016). Essa proposição acerca dos princípios, práticas e valores que fomentam a criatividade infantil, no entanto, não é comum no debate escolar.

Além de Vigotski, outros autores enfatizaram essa visão sistêmica da criatividade. Csikszentmihalyi, psicólogo húngaro-americano, de modo semelhante defende que “criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural” (1996, p.23 apud ALENCAR e FLEITH, 2003, p.63).

Portanto, a busca pela compreensão daquilo que interfere na criatividade infantil está intrinsecamente vinculada à identificação da cultura vigente em sala de aula, que impacta a cada dia positiva ou negativamente o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e criativo da criança.

No entanto, para compreender o impacto da cultura sobre o processo criativo na infância, é necessário em primeiro lugar refletir sobre o conceito de criatividade. Apesar de ainda ser considerado um conceito relativo, diferentes abordagens teóricas teceram contribuições a respeito da definição do termo em si, dentre elas a teoria psicanalítica, a Gestalt, a psicologia humanista, a teoria comportamental, o papel dos hemisférios cerebrais e os modelos sistêmicos (ALENCAR e FLEITH, 2003).

Os estudos de Torrance (1915-2003), pesquisador que se empenhou em analisar as habilidades cognitivas relacionadas à criatividade, sugerem na interpretação de Alencar e Fleith (2003, p.32) que “o pensamento criativo diz respeito a procura de soluções, elaboração de suposições, formulação e teste de hipóteses”. Para Vigotski, “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” (VIGOTSKI, 2014, p. 5). Dessa forma, o autor estabelece a íntima relação existente entre a criatividade, a imaginação, a fantasia e a infância. Em sua visão, os processos criativos podem ser observados desde a infância precoce.

Estudos aprofundados sobre a criatividade no contexto escolar, como Alencar e Fleith (2003), Vigotski (2014) e Vickery (2016), nos conduzem para um olhar refinado sobre a criatividade infantil, em prol de uma educação imersa em uma cultura criativa onde há espaço para questionar, imaginar, experimentar, desafiar e conquistar.

Diante do cenário de cobranças, padrões e modelos que fomenta uma cultura em sala de aula que não valoriza a autenticidade e a fluidez do potencial criativo do aluno, intensificando a cultura do medo de errar (VICKERY, 2016) e prejudicando o infante em sua formação integral como sujeito capaz de enfrentar desafios, conquistas e eventuais fracassos futuros (KELLEY, T. e KELLEY, D. 2014), a formação dos alunos deveria ser integral, de modo a abranger o físico, o emocional e o social. O que percebe-se hoje, no entanto, é um reforço de aprendizagens mecânicas, programadas, cristalizadas, que não coadunam com o potencial criativo das crianças (ALMEIDA E CARDOSO, 2023).

2.2. CRIATIVIDADE E CURRÍCULO

Compreende-se que, no decorrer da história, diferentes abordagens caracterizaram o olhar da sociedade sobre a criança, seu valor, seus direitos e seus potenciais (ARIÈS 1981 apud CARDOSO, 2021). De acordo com Pinheiro (2003), na concepção de Rousseau (1995), por exemplo, em contraste com a perspectiva medieval, a infância era tida como a idade da alegria e a educação natural, considerada como ideal, deveria possuir a intenção de “formar um homem forte que tivesse autonomia, independência, liberdade e sensibilidade suficientes para compreender e procurar soluções para os problemas de seu tempo” (PINHEIRO, 2003, p. 57).

Nota-se, portanto, que os olhares direcionados para a criança implicam formas divergentes de educação, ensino e currículo. Essas proposições contraditórias existem em virtude de a pedagogia ser um saber histórico e multifacetado vinculado aos processos sociais.

Logo, como fruto dessas concepções, surgem diferentes teorias sobre como deve ocorrer o processo de aprendizagem e qual o papel da criança.

Para Dewey (2023) a história da educação é uma história de oposições teóricas. Observa-se no âmbito da pedagogia correntes divergentes de estudo e de interpretação do fenômeno educacional que constituem as teorias pedagógicas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) mencionam que no âmbito da prática escolar as escolas tendem para quatro tipos de pedagogia: a tradicional, a tecnicista, a nova ou ativa e a sociocrítica.

De acordo com a leitura de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a Escola Nova ou Ativa tem sido majoritariamente assumida pelas políticas oficiais. Ou seja, no que diz respeito ao currículo formal, aqui no Brasil, de acordo com os autores, privilegia-se uma visão construtivista, pautada na formação humana das crianças e no seu ritmo particular de aprendizagem.

Igualmente, no âmbito informal, diferentes expectativas, opiniões e cobranças são emitidas sobre a equipe docente ou, até mesmo, por parte da equipe docente sobre as próprias crianças no ambiente escolar. Ou seja, ainda que o currículo formal esteja descrito em documentos, diretrizes e Projetos Políticos Pedagógicos, identifica-se diversas, e até mesmo contraditórias, concepções que regem a prática em sala de aula e, conseqüentemente, cultivam a cultura da Educação Básica brasileira.

De acordo com as contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), currículo formal é aquele que é expresso em diretrizes curriculares e planejamentos oficiais, estabelecido pelos sistemas de ensino; currículo oculto refere-se às influências que afetam a aprendizagem dos alunos em virtude das experiências culturais, dos valores e das atitudes advindos do meio social; e currículo real é aquele que acontece de fato no chão da escola, é “o que sai das ideias e das práticas dos professores [...] é o que influi na vida escolar dos alunos” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 490).

A partir dessa perspectiva, define-se o foco de análise e investigação desta pesquisa: a influência da concepção docente sobre a aplicação do currículo e sobre a aprendizagem da criança na prática de ensino. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 248), “a escola é uma instituição social, movida pela atividade humana”, o que nos leva à reflexão de que a concepção individual de cada profissional da educação - sua interpretação acerca de como o currículo formal deve ser traduzido em sala de aula, sua compreensão sobre a criança e seus potenciais, bem como sua prática - interfere na constituição do currículo real e da própria cultura escolar.

Nóvoa (2017) corrobora para a compreensão do papel do professorado na realidade dinâmica em sala de aula, direcionando-nos para a complexidade dos aspectos e das relações externas que interferem no contexto educacional. O autor discorre acerca do tacto pedagógico, do conhecimento profissional, do modo de viver a docência. O que nos leva a refletir sobre o currículo real.

Nesse sentido, seus estudos apontam para a prática em sala de aula, que exige do professor três dimensões do conhecimento profissional docente: a que está relacionada à concepção sobre o próprio aluno e seu processo de aprendizagem, a que se refere ao contexto social e às políticas educativas que interferem no ambiente escolar e a que se estabelece na compreensão de metodologias e didáticas. Essas dimensões descritas por Nóvoa (2017) são indissociáveis ao fazer pedagógico e por isso são extremamente relevantes para o estudo dos aspectos que favorecem ou inibem a criatividade infantil na escola.

Barbosa (2007) corrobora para a compreensão dessa polaridade educacional, ao elencar conceitos contrários articulados a diferentes propostas pedagógicas. Dentre as antinomias identificadas por Barbosa (2007), para este estudo destacam-se: a compreensão de criança versus aluno; o espontâneo versus o dirigido; o caráter escolar mantenedor versus o inovador; a autonomia versus a heteronomia; o papel da criança como coadjuvante versus como protagonista e, por fim, a inovação versus a tradição na educação. Nesse sentido, reafirmando o que Dewey (2023) descreveu a respeito da história da pedagogia ser constituída por oposições teóricas, identifica-se em sala de aula a expressão da concepção docente sobre a educação, sobre o currículo formal e sobre o próprio infante.

No entanto, para Bruner (1996) “as antinomias não são apenas fonte de confusão, mas também de reflexão fecunda, pois nos lembram que as verdades não existem independentemente dos pontos de vista daqueles que as proclamam” (BRUNER, 1996 apud BARBOSA, 2007, p.195).

Por fim, para além das características e antinomias comumente associadas às diferentes correntes pedagógicas (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012), ainda carecemos de uma compreensão integral do valor do potencial criativo da infância e de seu papel no processo de aprendizado. As diferentes abordagens teóricas sustentam a defesa de seus respectivos princípios norteadores. No entanto, questiona-se o que norteia a cultura escolar, pois é por meio dela que a criatividade infantil é valorizada ou negligenciada no dia a dia do fazer pedagógico. São as concepções sobre o infante, o currículo formal e a educação por detrás da cultura que configuram o currículo real e influenciam o oculto.

Em suma, perspectivando relacionar o estudo aprofundado sobre o potencial criativo da criança e os aspectos que traduzem a aplicação do currículo na cultura escolar, Vigotski (2014), Dewey (2010) e Vickery (2016) corroboram para a compreensão do valor de uma aprendizagem ativa, na qual a promoção da imaginação, da autonomia e das potencialidades da criança se encontra no âmago de um processo de ensino que valoriza as habilidades do aluno e as incentiva por meio de práticas que o instiguem, de maneira livre e experimental, a buscar por soluções inovadoras e a lidar com desafios.

Kneller (1978) sintetiza essa reflexão sobre a criatividade estar presente no currículo ao sugerir que existem apenas dois modos de introduzir a criatividade na educação. Para ele “ou ensinamos criatividade como coisa distinta, ou mobilizamos o potencial criativo em todo assunto de que tratamos” (KNELLER, 1978, p.94).

Nisso reside o valor da compreensão de que a criatividade não deve ser considerada apenas como instrumento ou disciplina isolada no currículo formal, mas sim como um dos eixos centrais que orientam a teoria e a prática em favor de uma educação integral e transformadora. Trata-se de uma perspectiva que reconhece a criança como sujeito criativo e produtor, detentor de conhecimentos prévios e capaz de participar ativamente de um processo de aprendizagem significativo, por meio da experimentação e da construção de uma cultura em sala de aula que valorize seus potenciais.

3. METODOLOGIA

Em prol de atingir o objetivo proposto, foi realizado um estudo de caráter quali-quantitativo, de natureza básica e, segundo os objetivos, identificado como exploratório e descritivo. Além da aplicação de instrumentos empíricos, foi conduzida uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de verificar em que medida a criatividade é contemplada nesses documentos.

Intentou-se identificar, por meio de questões objetivas de múltipla escolha e questões abertas, quais as percepções docentes sobre o currículo no que diz respeito à valorização do potencial criativo de seus alunos e como isso se traduz no cotidiano da sala de aula.

3.1. INSTRUMENTO DE COLETA E SUJEITOS DA PESQUISA

A seleção dos participantes foi baseada em critérios como a relevância da experiência na escola com as crianças, as motivações pessoais, o envolvimento e a compreensão do tema, e a vivência integral das infâncias nas aulas planejadas. Esses fatores foram essenciais para

transformar os dados em informações significativas, como destacou Patton (2002, p.432): “a análise qualitativa transforma dados em achados”.

Neste estudo, os sujeitos da pesquisa são divididos em quatro categorias:

- a) Professores
- b) Coordenadores
- c) Diretores
- d) Auxiliar de sala / monitor

Os instrumentos de coleta e registro se deram a partir da aplicação do questionário.

O relato subjetivo da concepção de cada profissional permitiu efetuar uma análise comparativa entre o que está previsto no currículo formal e os aspectos que, sob a perspectiva docente, regem a prática em sala de aula e estabelecem padrões no fazer pedagógico.

Foi divulgado um questionário online para profissionais da educação, dentre eles professores, coordenadores, diretores e auxiliares de sala, atuantes em escolas públicas e privadas localizadas em diferentes regiões da cidade de Brasília, Distrito Federal. As análises se deram com base no total de trinta e nove respostas ao formulário com as perguntas apresentadas no Quadro 1.

Estas foram as 19 perguntas presentes no questionário realizado com os profissionais da educação infantil que também abordou a percepção dos profissionais sobre criatividade e potencial das crianças:

Quadro 1 – Questionário aplicado aos profissionais da educação

1. Qual é a sua função na escola?
2. Você atua em qual região do DF?
3. Você possui curso superior? Se sim, qual?
4. Atualmente, você atua em escola pública ou particular?
5. Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola?
6. Você fez parte da elaboração do PPP? Se sua resposta foi “sim” ou “em parte”, nos conte como foi este processo.
7. Em sua opinião, o PPP influencia na elaboração dos planos de aula semanais e na prática em sala de aula?
8. De acordo com sua resposta anterior, nos explique o porquê.

9. Em sua opinião, as Diretrizes Curriculares Nacionais influenciam no dia a dia escolar?
10. Caso sua resposta seja “sim”, de que forma você compreende essa influência na prática?
11. Caso sua resposta seja “não” ou “em parte”, quais você acha que podem ser os motivos para isso?
12. Em sua opinião, as Diretrizes Curriculares abordam conceitos como criatividade, potencial infantil e inovação? Nos explique o porquê da sua resposta anterior.
13. Você acha pertinente que esses temas sejam abordados no currículo escolar? Nos explique o porquê da sua resposta anterior.
14. Qual a sua compreensão sobre o significado de criatividade?
15. Você considera a criatividade presente no dia a dia em sala de aula? Se “sim” ou “em parte”, de que modo você considera a criatividade presente no dia a dia da sua sala de aula?
16. Na sua perspectiva, quais são as barreiras para promover a criatividade dos alunos no ambiente escolar?
17. O que você acha que pode ser feito para promover a criatividade infantil em meio à correria do dia a dia escolar?
18. Você acha que uma compreensão aprofundada sobre o potencial criativo na infância te auxiliaria a desenvolver a criatividade de seus alunos? Nos explique o porquê da sua resposta anterior.
19. Relate acerca do título desta pesquisa VOZES DAS INFÂNCIAS: POTENCIAL CRIATIVO VERSUS CURRÍCULOS ANESTESIADOS . Em sua opinião, os currículos acadêmicos estão anestesiados? Para a sua resposta considere que de acordo com o dicionário Michaelis anestesiado significa "que está com os sentidos e/ou as emoções enfraquecidos".

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A pesquisa, por fim, adotou como referencial metodológico a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) para o tratamento dos dados obtidos por meio do questionário e do encontro formativo com educadores. Essa abordagem permitiu identificar e interpretar as percepções dos

participantes, buscando evidenciar as perspectivas docentes acerca das Diretrizes Curriculares, no que se refere à valorização do potencial criativo infantil e à sua aplicação em sala de aula.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

A análise dos resultados foi realizada com base nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016), permitindo identificar categorias temáticas que organizam as percepções dos profissionais, tais como concepções de criatividade nos documentos oficiais, influência dos currículos no cotidiano, manifestações da criatividade na prática docente e barreiras à promoção da criatividade.

De acordo com o previsto em um dos objetivos da pesquisa, que consiste em examinar se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil contemplam a valorização do potencial criativo na infância, no que diz respeito à representação curricular formal existente acerca do tema, por meio da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi possível identificar que o termo “criatividade” é mencionado de modo explícito e vinculado a propostas que promovem o protagonismo e a autonomia dos alunos. Assim, observa-se, na categoria das concepções de criatividade nos documentos oficiais, a segunda competência geral estabelecida para a Educação Básica:

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

A inclusão de termos como “investigar causas”, “elaborar e testar hipóteses”, “formular e resolver problemas” e “criar soluções” evidencia a proximidade entre as competências relacionadas à criatividade presentes na BNCC e os conceitos de criatividade no contexto escolar discutidos pelos teóricos que fundamentam este estudo, como Vigotski (2014), Farias (2020) e Alencar e Fleith (2003). Isso indica que a BNCC adota uma concepção de criatividade aplicável a diversas situações em que a criança busca soluções, reflete sobre possibilidades, experimenta e “combina, altera e cria algo novo” (VIGOTSKI, 2014, p. 5).

Em outro momento, ao enfatizar o compromisso com a educação integral o documento enfatiza que no cenário atual “ser criativo [...] requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender” (BRASIL, 2017, p. 14). A defesa da educação integral, de acordo com a BNCC, consiste na intencionalidade dos processos educativos que visam uma aprendizagem significativa e

sintonizada com a realidade escolar, o que exige o reconhecimento das distintas infâncias “e seu potencial de criar novas formas de existir” (BRASIL, 2017, p. 14).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013), em especial no que se refere à Educação Infantil, ressaltam em diversos trechos o valor da criação, da autonomia, da curiosidade, da ludicidade e das diferentes formas de expressão da criança. De maneira objetiva, indicam que a Educação Infantil deve considerar princípios estéticos como a criatividade e “voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares” (DCNEB, 2013, p. 90). Também destacam que o período de zero a cinco anos é marcado por importantes aquisições, entre elas “a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens” (DCNEB, 2013, p. 85).

No que se refere à categoria a respeito da influência dos currículos no cotidiano escolar, as análises dos resultados vinculados às respostas do questionário revelam que 64% dos profissionais entrevistados consideram que as Diretrizes Curriculares Nacionais influenciam de maneira clara e objetiva o dia a dia escolar, enquanto 68% afirmaram que o Projeto Político Pedagógico (PPP) influencia diretamente a elaboração dos planos de aula semanais e a prática escolar diária. Entre aqueles que responderam negativamente à influência do currículo no cotidiano da sala de aula, alguns professores justificaram que “a prática na sala de aula depende do professor, o PPP norteia o trabalho”; “a sala de aula é orgânica e as Diretrizes são engessadas, porque dependem da época em que foram estruturadas”; “no dia a dia, na prática, não temos muita orientação; sei que o PPP existe, porém não o conheço”. Outros entrevistados declararam não saber opinar sobre essa influência.

Por outro lado, apesar da ênfase afirmativa quanto à influência do currículo no dia a dia escolar, a maior parte dos profissionais, tanto coordenadores quanto professores, identificou os currículos como anestesiados quando questionados a respeito. Outros, no entanto, trouxeram uma nova perspectiva, defendendo que não são os currículos, mas a docência que está anestesiada: “temos muitas novas metodologias e estratégias que não conseguimos utilizar por faltar emoção, entusiasmo, motivação para exercer a docência” e “não acho o currículo anestesiado, acredito que nós profissionais da educação estamos sem perspectiva diante de uma sociedade egocêntrica”.

Esta disparidade entre as respostas pode-se dar em parte por um possível desconhecimento acerca da teoria dos currículos formal, real e oculto (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012) uma vez que a não distinção entre aquilo que está escrito, o que é praticado

e o que é assimilado pelo aluno, respectivamente, torna limitada a compreensão sobre o fenômeno. Uma das participantes demonstrou perceber a necessidade dessa diferenciação, utilizando-se de termos como “currículos na forma escrita”, “currículo de formação” e “currículos da Educação Básica”.

Quando questionados sobre a presença da criatividade no cotidiano da sala de aula, emergiu a categoria das manifestações da criatividade na prática docente. Quando questionados sobre a presença da criatividade no cotidiano da sala de aula, 54% dos entrevistados afirmaram percebê-la de forma consistente, enquanto 33% responderam “em parte”. Essa divergência também se evidencia em uma pergunta aberta, na qual os profissionais foram convidados a descrever como a criatividade se manifesta em suas práticas diárias. Entre as respostas, foram identificadas concepções variadas, como: “a criatividade é constante, todos os dias se cria algo”; “na presença de situações-problema desafiadoras”; “no desenvolvimento das ações corriqueiras da instituição”; “na elaboração de atividades, portfólios, mural, brincadeiras dirigidas e ao ar livre”; “a criatividade está presente no dia a dia da minha sala de aula por meio de atividades lúdicas, projetos interativos, uso de materiais diversificados e espaço para a expressão livre dos alunos, incentivando a exploração, a curiosidade e o pensamento crítico”.

Por fim, ao analisar os obstáculos relatados pelos participantes, emergiu a categoria barreiras à promoção da criatividade, que reforça a tese a respeito do caráter plural deste conceito no âmbito escolar. Quanto às barreiras para promover a criatividade dos alunos, destacam-se “a falta do incentivo para o protagonismo estudantil”, “professor/escola ‘engessado’, que não permite espaço e tempo para tal” e “a cultura pedagógica anterior, que ainda dá preferência para o resultado (bonito) e não para o processo de construção”.

5. CONCLUSÃO

Este estudo, portanto, se dedicou a complementar a busca pela compreensão dos diversos fatores que compõem os currículos e a dinâmica cultura escolar através da análise da perspectiva docente a respeito do currículo e da prática escolar voltada para a promoção da criatividade infantil. A proposição de que talvez não sejam os currículos, mas os docentes que se encontrem em um estado de “anestesia” diante da educação, nos aponta um novo tópico passível de pesquisa.

Ao longo da pesquisa, foi possível alcançar os objetivos propostos de analisar o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) abordam acerca da criatividade e investigar a compreensão dos

professores a respeito desses documentos. Os resultados evidenciam que, embora a BNCC e as DCNEI contemplem o valor da criatividade, sua implementação na prática escolar ainda enfrenta desafios, muitas vezes em virtude de interpretações limitadas, falta de recursos adequados e formação continuada.

Por fim, enfatiza-se a necessidade de mais investigações voltadas para a análise da cultura escolar, com o objetivo de aprofundar a compreensão das condições que promovem ou inibem a criatividade no ambiente educativo, comparando os impactos na Educação Infantil e nos demais segmentos. Esta pesquisa, portanto, pode somar-se ao conjunto de estudos que contribuem para uma educação voltada ao desenvolvimento integral e criativo das crianças, valorizando também a estesia e a curiosidade, e reconhecendo-as como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, 2009 (reimpressão).

ALMEIDA, Julia Caetano Cunha Moraes; CARDOSO, Débora da Silva. *Potencial criativo na infância: implicações e perspectivas no chão da escola*. Anais IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98669>>. Acesso em: 22/04/2024.

BARBOSA, Maria C S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Grupo A, 2007. E-book. ISBN 9788536316840. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536316840/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Neto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica*. Brasília: MEC, CNE, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf&ved=2ahUKewjajqTBn5SJAxXiqJUCHc28A2oQFnoECBQQAQ&usq=AOvVaw3_w6_K9cwObLfIRXEIU8Tw. Acesso em: 16 out. 2024.

CARDOSO, Débora da Silva et al. *Educação Infantil: pelas crianças do Brasil*. Curitiba: Appris, 2021.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Experiência e educação*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2023. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 mar. 2024.

FARIAS, Mateus Pinheiro de. Educação criativa: princípios, fundamentos e pedagogia. 1. ed. Jundiaí: Paco e Littera, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 29 mar. 2024.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KNELLER, George Frederick. Arte e Ciência da Criatividade; tradução de J. Reis. 5. Ed. São Paulo: Ibrasa, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A criatividade na escola: três direções de trabalho. Linhas críticas, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/3057/2749>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MICHAELIS. Verbete anestesiado. In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, [20--]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=VpW9>. Acesso em: 19 ago. 2025.

OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 29, n. 4, p. 541-552, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/5DC6XCKgTrQ56Ctpbt3KCcs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2024.

PATTON, Michael Quinn. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de pesquisa, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

VICKERY, Anitra. Aprendizagem ativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2016. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290697/>. Acesso em: 08 abr. 2024.

VYGOTSKY, L. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: Martins Fontes, 2014.