

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

Natálie dos Reis Rodrigues

**CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
um estudo piagetiano sobre o Programa Trajetórias Criativas**

Porto Alegre
2019

Natálie dos Reis Rodrigues

**CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
um estudo piagetiano sobre o Programa Trajetórias Criativas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker

Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Ensino

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Rodrigues, Natálie dos Reis
CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo
piagetiano sobre o Programa Trajetórias Criativas /
Natálie dos Reis Rodrigues. -- 2019.
187 f.
Orientador: Maria Luiza Rheingantz Becker.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Epistemologia Genética. 2. Educação Física. 3.
Criatividade. 4. Trajetórias Criativas. I. Becker,
Maria Luiza Rheingantz, orient. II. Título.

Natálie dos Reis Rodrigues

**CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
um estudo piagetiano sobre o Programa Trajetórias Criativas**

Dissertação aprovada para a obtenção de título de Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela banca examinadora formada por:

Porto Alegre, 29 de julho de 2019.

Prof. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker (orientadora)

Prof. Dr. Marcelo Leandro Eichler (UFRGS)

Prof^ª. Dra. Stela Maris Vaucher Farias(UFRGS)

Prof^ª. Dra. Analisa Zorzi (UFPEL)

Dedico esta dissertação à minha amada mãe que neste ano encerra a sua carreira no magistério. Tenho certeza de que deixaste marcas profundas em cada um que cruzou o teu caminho. Continuo me esforçando para ser um pouco da grande educadora que tu és.

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho individual, mas não solo. Como diria o mestre Piaget, nos desenvolvemos na ação e interação com o meio e as pessoas que o compõem. Agradecer, então, é um ato de humildade e de reconhecimento de que não há como chegar a lugar algum sozinho. Por isso, expresso a minha sincera gratidão:

Ao Criador do Universo, ser mais criativo que já existiu, por tudo o que tenho, sou e ainda virei a ser.

À minha família que foi meu alicerce neste percurso. Em especial, ao meu filhote Davi que foi muito compreensivo quando a mamãe não podia dar a atenção merecida por estar fazer o “tabalho”. Agora podemos comemorar e brincar bastante. Também, à minha incansável mãe por ter sido mais mãe do Davi do que eu nesse período conturbado, pelo apoio incondicional e pela inspiração profissional que és.

Aos meus amigos, que já estavam e que chegaram, por vibrarem com minhas conquistas como se fossem suas. Ao Matheus por ter segurado a minha mão e deixado o percurso mais leve e cheio de sorrisos.

À minha orientadora Maria Luiza R. Becker por ter apostado em mim e conduzido paciente e amorosamente as minhas descobertas. Às minhas colegas de grupo, Thais, Adriana, Taciana, Rosely, Maria Luiza, Ianne e Luciana, por ressignificarem para mim o conceito de cooperação.

À esta Universidade pública por sua excelência e resistência como espaço de oportunidades para todos e todas. Aos professores e colegas com os quais tive o privilégio de aprender/ensinar e à CAPES pelo apoio financeiro.

Aos professores da banca examinadora pelo aceite ao convite e o tempo dedicado. Suas contribuições certamente serviram e servirão para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos professores e alunos participantes dessa pesquisa por terem disponibilizado-se de forma tão gentil, viabilizando, assim, a realização dessa dissertação.

Por fim, aos meus alunos por serem o combustível desta busca constante por aperfeiçoamento profissional. Muito obrigada a todos vocês!

Pois nEle foram criadas todas as coisas nos céus e na terra, as visíveis e as invisíveis, sejam tronos, sejam soberanias, poderes ou autoridades; todas as coisas foram criadas por Ele e para Ele.

Colossenses 1:16

RESUMO

Conforme a teoria piagetiana, existe uma continuidade funcional entre o desenvolvimento do corpo e da inteligência. O processo de adaptação, através dos mecanismos de assimilação e acomodação, e a equilibração majorante permanecem os mesmos na medida em que o sujeito se desenvolve e constrói estruturas mais complexas. Há portanto, criação contínua de estruturas novas, a partir das já existentes. A criatividade, para Piaget, é o resultado do agir do sujeito e é tão importante na criação das suas estruturas novas quanto na abertura de possibilidades de estruturar o real que essas novas estruturas oportunizam. Cabe à escola, como um todo, e à disciplina de Educação Física (EFI), especificamente, proporcionar situações que instiguem a curiosidade, a reflexão e a autonomia moral e intelectual de professores e estudantes colaborando para o desenvolvimento de sua criatividade. Nesse sentido, o Programa Trajetórias Criativas (TC) se propõe como uma alternativa para a formação de professores e alunos criativos, autônomos, protagonistas e autores no processo de aprendizagem. O objetivo desta dissertação, caracterizada como qualitativa por meio de um estudo de caso integrado, é estabelecer relações entre as especificidades do TC e o desenvolvimento da criatividade dos professores de EFI e de seus alunos. Para isso, utilizou-se como instrumentos: observação das aulas, entrevistas com os professores, questionários com os alunos e análise das avaliações finais. Os sujeitos foram 10 professores e 33 estudantes pertencentes a 10 escolas estaduais de POA e da região metropolitana. Os resultados das entrevistas evidenciam três níveis de tomada de consciência para cada um dos tópicos analisados, sendo que as respostas encontradas no terceiro grupo são as mais abrangentes e aprofundadas. As respostas dos professores das diferentes escolas evidenciam a multiplicidade de fatores que pode interferir em sua prática, sendo que as especificidades do TC são condições favoráveis, mas não suficientes para o desenvolvimento docente. Os questionários evidenciaram que a maioria dos estudantes percebe que o professor oportuniza a reflexão sobre as práticas, assim como momentos de escolha, sugestão e criação. As avaliações finais dos alunos são predominantemente qualitativas e nelas são utilizadas diversas expressões que indicam o interesse e a participação do aluno, remetendo a concepção piagetiana de criatividade. Conclui-se que o Programa TC é propício ao desenvolvimento da criatividade de professores de EFI e de alunos participantes.

Palavras-chave: Epistemologia Genética, Educação Física, Criatividade, Trajetórias Criativas.

ABSTRACT

According to Piagetian theory, there is a functional continuity between the development of body and intelligence. The process of adaptation, through the mechanisms of assimilation and accommodation, and the major balancing remain the same as the subject develops and builds more complex structures. There is therefore continuous creation of new structures from existing ones. Creativity, for Piaget, is the result of the acting of the subject and is just as important in creating his new structures as in opening up possibilities for structuring the real that these new structures provide. It is up to the school as a whole and the Physical Education (PE) discipline, specifically, to provide situations that instigate the curiosity, reflection and moral and intellectual autonomy of teachers and students, contributing to the development of their creativity. In this sense, the Creative Trajectories Program (CT) is proposed as an alternative for the formation of teachers, creative students, autonomous, protagonists and authors in the learning process. The objective of this dissertation, characterized as qualitative through a unique case study, is to establish relationships between the specificities of TC and the development of creativity of PE teachers and their students. For this, it was used as instruments: observation of the classes, interviews with the teachers, questionnaires with the students and analysis of the final evaluations. The subjects were 10 teachers and 33 students from 10 state schools of Porto Alegre and the metropolitan region. The results of the interviews show three levels of awareness for each of the topics analyzed, and the answers found in the third group are the most comprehensive and in-depth. The responses of teachers from different schools show the multiplicity of factors that may interfere with their practice, and the specificities of CT are favorable conditions, but not sufficient for teacher development. The questionnaires showed that most students perceive that the teacher provides the opportunity to reflect on practices, as well as moments of choice, suggestion and creation. The students' final evaluations are predominantly qualitative and in them various expressions are used that indicate the student's interest and participation, referring to Piaget's conception of creativity. We conclude that the CT Program is conducive to the development of creativity of PE teachers and participating students.

Key words: Genetic Epistemology, Physical Education, Creativity, Creative Trajectories.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Elementos de uma Trajetória	35
Gráfico 1. Quantidade de estudantes que gostam da aula de Educação Física.....	134
Gráfico 2. Percepção de diferenças entre a aula de Educação Física do Trajetórias Criativas e do Ensino Regular	135
Gráfico 3. Frequência de respostas sobre as atividades citadas na aula de Educação Física do Trajetórias Criativas	136
Gráfico 4. Professor pede que o aluno se concentre no movimento.....	137
Gráfico 5. Oportunidades para sugerir, escolher e/ou criar nas aulas de Educação Física do Trajetórias Criativas.	138
Gráfico 6. Percepção da aquisição de conhecimentos diversos na aula de Educação Física	139
Gráfico 7. Possibilidade de aprender a conviver em grupo na aula de Educação Física.....	140
Gráfico 8. Utilização dos conhecimentos adquiridos na Educação Física em outros contextos.....	141
Gráfico 9. Como seria a aula de Educação Física dos alunos participantes.	142
Quadro 1. Questionário para aplicação com os alunos.	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Trabalhos publicados envolvendo o Programa Trajetórias Criativas	47
Tabela 2. Trabalhos publicados envolvendo criatividade, Educação Física e Epistemologia Genética	56
Tabela 3. Perfil dos professores participantes	67
Tabela 4. Quantidade de alunos participantes em cada escola.	68
Tabela 5. Roterio de observação.....	69
Tabela 6. Roteiro de questões básicas para entrevista.....	70
Tabela 7. Estrutura das aulas observadas..	74
Tabela 8. Situações de aula e falas docentes destacadas nas observações.	76
Tabela 9. Perguntas e respostas subsidiadas por informações coletadas de situações da aula observada.....	79
Tabela 10. Situação das Reuniões de Planejamento em cada escola.....	99
Tabela 11. Formato das avaliações gerais em cada escola participante.	144
Tabela 12. Formato das avaliações da Educação Física em cada escola participante.....	145
Tabela 13. Termos e expressões das avaliações que remetem a concepção piagetiana de criatividade.	147
Tabela 14. Termos e expressões das avaliações que remetem aos fatores que influenciam a criatividade.	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIC – Bolsas de Iniciação Científica
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
EEEB – Escola Estadual de Ensino Básico
ESEFID – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
EF – Ensino Fundamental
EFI – Educação Física
EG – Epistemologia Genética
FACED – Faculdade de Educação
GR – Ginástica Rítmica
IC – Iniciação Científica
JERGS – Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGEdu– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP's- Projetos Políticos Pedagógicos
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
SEDUC -Secretaria de Educação
TC – Trajetórias Criativas
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	TRAJETÓRIA PESSOAL E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA... 15	15
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
3.1	A CRIATIVIDADE NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....	21
3.1.1	A Criatividade e a Escola.....	26
3.1.2	A Criatividade e a Educação Física.....	29
3.2	O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS.....	32
3.2.1	Estágios de Piaget e o aluno do Trajetórias Criativas.....	36
3.2.2	O Programa Trajetórias Criativas e a Criatividade do Professor.....	41
4	ESTADO DA ARTE.....	46
4.1	ESTUDOS ENVOLVENDO O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS.....	46
4.2	ESTUDOS ENVOLVENDO CRIATIVIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....	56
5	PROPOSIÇÕES TEÓRICAS.....	63
6	METODOLOGIA.....	64
6.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	64
6.2	OBJETIVO GERAL.....	64
6.2.1	Objetivos Específicos.....	64
6.3	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	64
6.3.1	Contexto Da Pesquisa.....	65
6.3.1	Estudos Preliminares.....	66
6.3.2	Participantes.....	66
6.4	PROCEDIMENTOS.....	68
6.4.1	Autorização.....	68
6.4.2	Cuidados Éticos.....	69
6.5	INSTRUMENTOS.....	69
6.5.1	Observação.....	69
6.5.2	Entrevista Semiestruturada.....	70
6.5.3	Questionário.....	72
6.5.4	Avaliação do estudante.....	73
7	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	74

7.1 OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	73
7.2 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	82
7.2.1 Criatividade e Aprendizagem	82
7.2.1.1 Conceituações de Criatividade	82
7.2.1.2 O Professor Criativo	86
7.2.1.3 Conceituações de Aprendizagem	88
7.2.1.4 Dificuldades de aprendizagem e fatores que a influenciam	91
7.2.1.5 Papel do professor na aprendizagem do aluno	94
7.2.1.6 Especificidades de aprendizagem.....	96
7.2.2 Condições para a criatividade e especificidades do Trajetórias Criativas.....	99
7.2.2.1 Reunião de planejamento.....	99
7.2.2.2 Interdisciplinaridade	102
7.2.2.3 Iniciação Científica.....	104
7.2.2.4 Atividade Disciplinar: Educação Física	107
7.2.3 Trocas cognitivas e socioafetivas	114
7.2.3.1 Professor - gestor	115
7.2.3.2 Professor - professor.....	116
7.2.3.3 Aluno - aluno	118
7.2.3.4 Professor - aluno	121
7.2.4 Ação docente	126
7.2.4.1 Contribuições das práticas pedagógicas para a criatividade do aluno.....	126
7.2.4.2 Outras atividades desenvolvidas.....	129
7.2.4.3 Atividades exclusivas para o Trajetórias Criativas.....	131
7.3 QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS	133
7.3.1 Opinião dos alunos sobre as aulas de Educação Física do Trajetórias Criativas..	133
7.3.2 Oportunidades oferecidas pelo professor	136
7.3.3 Oportunidades oferecidas pela Educação Física	138
7.3.4 Trocando de papéis: perspectivas do aluno a respeito do lugar de professor	141
7.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	143
8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	151
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE A – Termo de Autorização para a Direção.....	185

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professores.....	186
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Alunos	187

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado está inserida na linha de pesquisa “Aprendizagem e Ensino”, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), dentro da temática “Contribuição da Epistemologia para Práticas Educacionais”. Propõe-se a investigar o desenvolvimento da criatividade – considerada sob a perspectiva piagetiana – nas aulas de Educação Física do Programa Trajetórias Criativas. A importância desse tema justifica-se quando se pensa as concepções e os mecanismos envolvidos nos processos educativos vigentes e quais as suas reais contribuições para a aprendizagem, em especial, de alunos multirrepetentes pertencentes a contextos sociais pouco favorecidos.

O termo “criatividade” não é utilizado em muitos momentos no decorrer da obra de Piaget. Contudo, será entendido nesta dissertação como sinônimo de produção da novidade que é um dos processos relacionados com a construção de um novo conhecimento. Para a Epistemologia Genética (EG), cada nova construção é um ato inteligente, sendo que somente o próprio indivíduo é capaz de agir sobre o objeto de conhecimento e realizar tal construção.

Para Piaget, a inteligência é construtiva e criativa, e, na verdade o desenvolvimento da inteligência não passa da criação gradual de novos mecanismos de pensamento. É criação porque não é descoberta ou cópia de qualquer coisa que esteja fisicamente presente. Classes e probabilidades não podem ser encontradas no mundo físico. São conceitos construídos criativamente pela inteligência humana, e não podem ser fornecidos por meio da linguagem ou de outros símbolos. (FURTH; WACHS, 1995, p. 54)

Cabe à escola, então, proporcionar situações que instiguem a curiosidade, a reflexão e a autonomia moral e intelectual de seus estudantes. Piaget, ainda há muitos anos, levantou o seguinte questionamento: “Do ponto de vista desse pleno desenvolvimento da personalidade, poder-se-á dizer que os métodos da escola tradicional conseguem formar com êxito, na criança e no adolescente, um raciocínio ativo e autônomo?” (PIAGET, 2002, p. 61). Adiante, ele afirma o quão fundamental é a adaptação dos métodos utilizados na escola ao desenvolvimento dos alunos de forma a garantir a sua autonomia:

Há pois que ser realizado todo um ajustamento dos métodos didáticos aos dados psicológicos do desenvolvimento real, e pode-se aguardar, sob esse ponto de vista, uma considerável intensificação dos apelos à atividade autônoma da criança. (PIAGET, 2002, p. 67)

Nesse sentido, o Programa Trajetórias Criativas (que, a partir de agora, será chamado de TC) tem se mostrado uma alternativa interessante para diminuir a defasagem idade x ano

de escolaridade a partir da proposta de um trabalho integrado entre as diferentes áreas do conhecimento com a intenção de contribuir para a formação de professores e alunos criativos, autônomos, protagonistas e autores no processo de aprendizagem. Entende-se que a investigação da criatividade, na aula de Educação Física (EFI), justifica-se por considerar o desenvolvimento integral do ser humano, ao utilizar esse espaço para educar não o corpo de forma isolada, mas um indivíduo completo que pensa, reflete, modifica e cria.

No início desta dissertação, são apresentadas a temática, a sua importância e as justificativas. O segundo capítulo apresenta a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora, bem como o problema de pesquisa. O terceiro capítulo traz a Fundamentação Teórica, a qual divide-se em 6 subcapítulos que discorrerão sobre o conceito de criatividade, sua utilização na escola e na Educação Física (em especial), trazendo as especificidades do Programa Trajetórias Criativas e as características dos estudantes e professores participantes. O quarto capítulo apresenta um primeiro levantamento de pesquisas atuais que abordam essa temática, por meio de um Estado da Arte, dividido entre as publicações específicas do TC e outras pesquisas que combinem o estudo da criatividade, da teoria piagetiana e da Educação Física. O quinto capítulo elenca proposições teóricas definidas a partir da fundamentação apresentada no capítulo três e que serviram para nortear a pesquisa. O sexto capítulo descreve os aspectos metodológicos utilizados. O sétimo capítulo apresenta os resultados da pesquisa a partir dos dados coletados para, então, no oitavo capítulo tais dados serem discutidos considerando a base teórica que fundamenta esta dissertação, bem como serem relacionados com estudos mais recentes de foco semelhante. O nono capítulo versa sobre as considerações finais do trabalho, seus aspectos positivos e suas limitações, como também perspectivas futuras para novas pesquisas. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e os apêndices.

2 TRAJETÓRIA PESSOAL E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Escrever sobre o percurso profissional e acadêmico é importante, pois faz com que o leitor compreenda o “lugar” do qual o autor fala, quais suas influências e experiências anteriores. Maturana e Varela (1995, p. 69) já afirmavam que “Tudo o que é dito, é dito por alguém”, uma vez que cada um reflete a partir de suas vivências. Nessa perspectiva, inicia-se o relato da trajetória da pesquisadora pelo Ensino Médio, período em que começou a pensar na possibilidade de lecionar. Apesar de admirar a profissão que sua mãe exercia com exímia dedicação, muitas dúvidas surgiam em mente: a desvalorização salarial, as muitas horas de trabalho em domicílio, o desafio de contemplar todos os alunos de uma turma, etc. Mesmo assim, ela acabou optando por prestar vestibular para Educação Física (Licenciatura) na UFRGS.

Os estudos na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) começaram no primeiro semestre de 2007. Acabou encantando-se pela Licenciatura em Educação Física ao perceber não somente os desafios, mas, também, a beleza e o privilégio de ser chamada de “professora”. No segundo semestre, cursou a disciplina de “Desenvolvimento Motor”, oferecida pela Professora Dra. Nadia Cristina Valentini. O assunto despertou seu interesse e ela decidiu participar da seleção para bolsista de Iniciação Científica do grupo de pesquisa da referida professora, no final daquele ano.

No início de 2008, já era atuante no grupo de pesquisa – do qual faria parte durante todo o período da graduação - auxiliando mestrandos, doutorandos e realizando suas próprias investigações. Foi bolsista de Iniciação Científica BIC e PIBIC, bem como bolsista de Extensão, por meio do Projeto Quero-Quero, que oferecia diversas atividades (oficinas esportivas, rodas de discussão, etc.) para crianças em vulnerabilidade social. Passou a pesquisar o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar e escolar, mais especificamente, sobre a relação existente entre o seu desempenho motor e cognitivo. Esse foi seu tema de pesquisa, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), iniciado com a Professora Nadia e concluído com a Professora Dra. Adriana Berleze, na linha de Pesquisa de Desenvolvimento Motor (Grupo de Avaliação e Intervenção Motora/ ESEFID - UFRGS).

Os resultados do TCC evidenciaram uma correlação positiva e significativa (embora fraca) entre os desempenhos motor e cognitivo dos sujeitos pesquisados. Os autores utilizados como referência sugeriam que o desenvolvimento humano deve ser considerado de forma integral, e que os aspectos cognitivos, motores e socioafetivos são interdependentes e indissociáveis. Alguns dos autores estudados para a realização do TCC foram: Papalia, Olds e

Feldman (2006), Gallahue e Ozmun (2005), Valentini e Toigo (2005), Bee (2003), Wallon (1989), Tani *et al.* (1988) e Le Bouch (1987). No período da graduação, os estudos envolvendo Piaget foram superficiais e, na maioria das vezes, indiretamente, por meio de outros autores. Foram conhecimentos básicos sobre o construtivismo, no agir sobre o objeto de conhecimento e sobre os diferentes estágios do desenvolvimento infantil.

Em 2010, surgiu a oportunidade da pesquisadora realizar intercâmbio na Universidade do Porto (Portugal). Lá, cursou as disciplinas: Desenvolvimento Motor, Aprendizagem Motora e Pedagogia do Desporto. Teve o privilégio de visitar a famosa “Escola da Ponte” e refletir sobre sua organização e metodologia. Foi um período de crescimento acadêmico e pessoal intenso e muito válido.

Já formada, recebeu o convite para trabalhar na Escola Adventista de Santa Cecília, como professora de Educação Física, desde a pré-escola até a 8ª série, e de Artes para o Ensino Fundamental II. Em 2012, ela iniciou as atividades na escola e, também, no curso de Especialização em Motricidade Infantil na ESEFID/UFRGS. A monografia seguiu o mesmo tema de interesse da graduação, investigando, especificamente, as diferenças existentes no desenvolvimento cognitivo e motor de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem.

No final de 2014, foi nomeada no Estado como professora de Educação Física na Escola Estadual de Ensino Básico (EEEB) Almirante Bacelar. Permaneceu na Escola Adventista ainda durante o ano de 2015 e com as 20h na escola do Estado, onde ministrava aulas de Educação Física para turmas do Ensino Fundamental II. Sentiu uma grande satisfação e afinidade ao lecionar na escola pública. Os desafios encontrados motivavam-na a possibilitar equidade de desenvolvimento e aprendizagem àquelas crianças e adolescentes.

Em setembro de 2016, teve um aumento de carga horária para 40h semanais, o que incluía aulas de Educação Física, Artes e treinamento para os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS). Já no início do ano de 2017, recebeu o chamamento no concurso de Cachoeirinha, onde ministra aulas de Educação Física para crianças da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Nesse mesmo período, foi convidada pela EEEB Almirante Bacelar para participar como professora-coordenadora na implementação do Programa Trajetórias Criativas na instituição. Iniciou com duas turmas de 25 alunos, nas quais lecionou aulas de Artes e Educação Física. Mesmo com pouco tempo, a equipe de professores já percebia consideráveis mudanças de pensamento e atitude nos estudantes participantes, que, antes do ingresso no

programa, demonstravam histórico de desinteresse pelas atividades escolares, evasão, vulnerabilidade à violência e ao tráfico de drogas.

Essa nova etapa trouxe muitos questionamentos sobre a defasagem na aprendizagem desses alunos, o que impulsionou a pesquisadora a buscar novos conhecimentos para proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes, com os quais tem a oportunidade de ensinar/aprender. Afinal, “As ações educativas precisam garantir, em última instância, que o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da pessoa seja respeitado e se efetive” (BRASIL, 2014a). O papel como educadora vai além da mera “transmissão” de conhecimentos, precisa instigar a motivação dos alunos, auxiliá-los no processo de tornarem-se autônomos, críticos, criativos, protagonistas de suas vidas e da aquisição de novos conhecimentos.

Por essa razão e por acreditar que a busca pelo crescimento pessoal e profissional deve ser constante, a pesquisadora inscreveu-se para a seleção de mestrado em Educação na UFRGS. O mestrado em Educação pode oferecer uma visão mais ampla e diversificada do processo educativo para além das disciplinas escolares, no caso, a Educação Física. Algumas questões sobre a relação entre Ensino e Aprendizagem inquietavam-na (e ainda inquietam), por isso, escolheu essa Linha de Pesquisa.

Ao iniciar os estudos no PPGEdU/UFRGS, não tinha clareza do tema que gostaria de investigar na dissertação, pois conhecia pouquíssimo sobre a EG e o Construtivismo. Nesse sentido, os estudos na disciplina “Textos Pedagógicos de Jean Piaget”, oferecida pela sua orientadora prof^a Dra. Maria Luiza Becker, foram fundamentais. Em especial, os textos presentes nos livros: “Psicologia e Pedagogia (2010)”, “Para Onde Vai a Educação? (2002)” e “Sobre a Pedagogia: Textos Inéditos (1998)”. Após perceber a atualidade e aplicabilidade dos escritos de Jean Piaget para a educação, decidiu abordar o Programa Trajetórias Criativas como universo de investigação da dissertação, pois percebia uma similaridade, nos objetivos pedagógicos descritos pelo autor, com a proposta de tal programa.

As demais disciplinas cursadas continuaram contribuindo para o aprofundamento da teoria de Piaget, assim como outros autores-referência na área educativa. Foram elas: Ação Pedagógica: Continuidade, Ruptura e Invenção (Prof. Claudio Baptista), Introdução à Epistemologia Genética: Teoria e Terminologia Básica (Prof. Fernando Becker), O Problema da Hierarquização do Desenvolvimento Cognitivo na Literatura - a Atualidade do Debate (Prof. Marcelo Eichler), Relações entre Inteligência e Afetividade na Obra de Piaget (Prof^a Maria Luiza Becker), A Evolução dos Possíveis na Criança (Prof^a Rosane Aragón),

Epistemologia Genética I (Prof^a Maria Luiza Becker) e A tomada de consciência como processo de conceituação na Epistemologia Genética (Prof^a Maria Luiza Becker).

Desde o primeiro semestre, ela tem estudado sobre autores que a auxiliaram na reflexão sobre o papel do professor, da escola e do aluno. Humberto Maturana, por exemplo, acreditava que as perturbações faziam com que os indivíduos crescessem, aprendessem e fossem se construindo e que esse “mexer com as ideias” resultaria em um processo de reflexão e crescimento pessoal, afinal, o desenvolvimento humano não corresponde a uma linearidade. Os autores estudados falam em “dar voz” ao aluno, levar em consideração suas experiências e seus desejos, construir juntos, sem abster-se de sua função como educador. Promover essa autonomia, o protagonismo, a autoria e a criatividade são objetivos do Programa Trajetórias Criativas. Nesse sentido, as disciplinas mostraram-se caminhos possíveis de reflexão para a investigação.

As questões de aprofundamento desta pesquisa envolvem a área de formação da pesquisadora, a Educação Física. Acredita-se que essa área deva contribuir não somente ao desenvolvimento motor de seus praticantes, mas, também, ao seu desenvolvimento integral. Gallahue e Ozmun (2005) enfatizam que se desenvolver é o resultado da interação dos diferentes domínios: motor, cognitivo e socioafetivo. Essas três facetas influenciam-se de forma mútua e é importante que sejam adequadamente desenvolvidas durante esse processo permanente que abrange todas as etapas da vida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) destacam que, embora a Educação Física apresente o desenvolvimento dos aspectos corporais de forma mais evidente, também deve considerar “as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos.” (BRASIL, 1997, p.22). Segundo tal documento, os estudantes devem ter autonomia para apropriar-se do processo de construção dos conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento, refletindo sobre suas possibilidades corporais e utilizando essas aprendizagens em outros espaços de maneira significativa e adequada.

Além disso, os PCN's salientam que, muitas vezes, a Educação Física é tratada de forma “marginal” nas escolas. Dificilmente é incluída nos momentos de planejamento, discussão e avaliação do trabalho coletivo dos professores. Porém, acredita-se que os professores dessa disciplina são os que, em geral, conhecem profundamente e têm uma maior proximidade com os alunos, podendo tornar-se uma referência para eles e para o corpo docente em assuntos de diferentes ordens. Isso porque as aulas de Educação Física propiciam

o desenvolvimento de aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade e seria importante que se desenvolvesse de forma integrada com as demais disciplinas e projetos escolares, abordando os temas transversais ou outros que fossem considerados pertinentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também traz importantes referências sobre o que deve ser considerado nas aulas de Educação Física. Segundo esse documento:

[...] as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a **(re)construção** de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BRASIL, 2017, p. 213) [grifo da autora]

A BNCC, ainda, cita oito dimensões de conhecimento presentes na disciplina, entre elas, a **“Reflexão sobre a ação”**. Tal dimensão refere-se a um ato intencional do aluno para observar e analisar as suas próprias vivências corporais ou aquelas realizadas por outras pessoas, para resolver desafios peculiares à prática realizada; apreender novas modalidades; e adequar as práticas às possibilidades e aos interesses próprios e das pessoas com quem compartilha a sua realização (p. 220). O documento também refere que uma das habilidades a serem desenvolvidas na EFI seria:

Interpretar e **recriar** os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. Experimentar, desfrutar, apreciar e **criar** diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (BRASIL, 2017, p. 223) [grifos da autora]

Nesse sentido, o TC propõe-se a desenvolver a criatividade dos participantes, sejam eles professores, estudantes ou gestores. Segue a mesma linha de raciocínio apresentada por Piaget ao conceituar criatividade, no sentido de produzir, recriar ou inventar algo para solucionar os problemas que se apresentam. Aliás, Piaget é citado¹ como um dos autores de referência nesta proposta teórico-metodológica, com destaque para os livros “Psicologia da criança” e “Sobre a Pedagogia: textos inéditos”.

Com isso, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: como as especificidades do TC contribuem para o desenvolvimento da criatividade de professores e de alunos nas aulas de Educação Física? Para fins de melhor compreensão da influência do Programa sobre o

¹Conteúdo disponível no site do TC no setor de bibliografia recomendada: <<https://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas/bibliografia-2/>>

desenvolvimento dos participantes, adota-se como foco algumas especificidades teórico-metodológicas: reunião de planejamento, interdisciplinaridade e iniciação científica, bem como as especificidades que abrangem as relações socioafetivas, como a proximidade do professor com o aluno e o respeito a autonomia do professor. A fim de nortear a investigação, foram pensadas, ainda, as questões complementares a seguir. O programa modifica o modo de pensar e agir dos professores de Educação Física participantes no que diz respeito à criatividade? Quais as especificidades do TC que contribuem para o desenvolvimento da criatividade dos professores de EFI? Os professores participantes possibilitam o desenvolvimento da criatividade de seus alunos nas aulas? De que forma isso acontece? Os professores que mais utilizam a criatividade em aula são aqueles que promovem o desenvolvimento da criatividade de seus alunos?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo traz as contribuições mais importantes dos autores escolhidos para fundamentar esta pesquisa. No centro do referencial teórico, está Piaget, com os textos e as obras que auxiliam na compreensão do desenvolvimento da criatividade, como, por exemplo: os textos “Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo” (2001) e “Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta” (1972a); e os livros “Psicologia e Pedagogia” (2010); “Epistemologia Genética” (2007); “Para Onde Vai a Educação?” (2002), “Seis Estudos de Psicologia” (1999), “Sobre a Pedagogia: Textos Inéditos” (1998), “O Possível e o Necessário: Evolução dos Possíveis na Criança” (1985) e “A Tomada de Consciência” (1977).

Os textos pedagógicos de Piaget não são os mais expressivos e conhecidos de sua obra, mas trazem importantes reflexões para o campo educacional a partir de sua experiência na pesquisa e são, especialmente, importantes para este projeto. No decorrer da elaboração da dissertação, optou-se por analisar os dados a partir da “tomada de consciência” de maneira mais central e utilizar os conceitos de abstração reflexionante e a evolução dos possíveis em alguns momentos pontuais. Outros autores que se debruçaram sobre o tema da criatividade e a construção do conhecimento na escola também serviram como base para esta fundamentação, que é o caso de Luz (1994), Vasconcelos (2001) e Becker (2012).

Feitos esses esclarecimentos, inicia-se a fundamentação teórica, trazendo o conceito de criatividade na EG e como esta relaciona-se com o desenvolvimento da inteligência. Em seguida, as questões educacionais que envolvem o desenvolvimento da criatividade são abordadas e, mais especificamente, como se pensa que a criatividade deveria ser abordada na perspectiva do ensino da Educação Física. Adiante, apresenta-se o Programa Trajetórias Criativas (TC), seguido por breves considerações dos estágios de Piaget e suas relações com o aluno do TC. Finaliza-se o capítulo ao destacar algumas especificidades do TC que se supõe contribuir no desenvolvimento da criatividade dos professores de Educação Física participantes.

3.1 A CRIATIVIDADE NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

O conceito de criatividade e de pessoa criativa sofreu diversas modificações ao longo dos anos e, ainda hoje, não é consenso entre os pesquisadores. Por muito tempo, o conceito de gênio confundiu-se com o de indivíduo criativo e, em muitos momentos, referia-se apenas a

artistas. Parrat-Dayan (2001) revisa algumas abordagens a respeito da criatividade e aponta posições divergentes, como a de Galton, que a considerava um dom, algo inato, e Gardner que acreditava ser possível educar a vontade para tornar-se criativo. Nesta dissertação, será adotada a perspectiva da EG de Jean Piaget, que entende que a criatividade relaciona-se com a inteligência. Uma vez que esta pode ser considerada uma construção que ocorre durante toda a vida, a criatividade também deve ser assim entendida.

Embora não tenha sido um termo central ou recorrente na teoria piagetiana, nesta dissertação, também considera-se que a criatividade é um sinônimo de criação ou produção da novidade, esse, sim, é assunto que aparece, com frequência, em tal obra. Luz (1994b), menciona que o próprio Piaget resumiu o objetivo de sua obra em: compreender o desenvolvimento do organismo vivo em sua constante produção de novidade e adaptação à realidade.

Piaget acreditava que os processos criativos aconteceriam em todo o momento, em cada indivíduo, e não somente em criações completamente originais. Ao construir um novo conhecimento, mesmo que ele seja novidade apenas para o próprio sujeito, haveria criação, pois criar corresponderia a acrescentar elementos novos à realidade. Com isso, o autor afirmava que:

O desenvolvimento da inteligência é uma criação contínua. Cada estágio do desenvolvimento produz algo completamente novo, muito diferente do que existia antes. Desse modo, todo o desenvolvimento é caracterizado pelo aparecimento de estruturas totalmente novas (PIAGET, 2001, p. 13).

Mas como seria o mecanismo de criação? Para a EG, seria por meio da abstração reflexiva². Há, então, dois tipos de abstrações: as empíricas e as reflexivas. Quando se age sobre algum objeto novo, extrai-se dele algumas informações por meio da assimilação, como a sua cor, o seu tamanho, o seu peso, enfim, as suas características observáveis. Essa é a chamada de “abstração empírica”. No momento em que se abstrai informações das próprias ações sobre esse objeto, acontece, então, a abstração reflexiva. Tais reflexões sobre reflexões ou coordenações sobre coordenações de ações seriam, então, o processo da criação de novos conhecimentos. Dessa forma, todos os atos de criatividade intelectual seriam processos de abstração reflexiva (PIAGET, 2001).

Esses processos são formadores de novas estruturas de pensamento. As novas criações intelectuais integram-se às anteriores e alargam suas potencialidades. Essa construção nova reestrutura os elementos precedentes, ao mesmo tempo em que os inclui em uma nova

² Também chamada de Abstração Construtiva. A nomenclatura utilizada é referente aos termos do texto original a partir das suas traduções.

estrutura. Com o passar do tempo, cresce a capacidade do sujeito de reorganizar o seu agir em função de uma normatividade cada vez mais abrangente (LUZ, 1994a). Portanto, o sujeito é um centro de reorganização de suas próprias ações em busca desse equilíbrio qualitativamente superior, que pode ser chamado de equilibração majorante (PIAGET, 1977).

As reflexões que ocorrem durante as abstrações fazem com que se passe da ação para a sua representação mental, ou seja, não somente fazer algo, como ser capaz de explicar o que fez. Nesse processo, o indivíduo vai tomando consciência de seus atos e elevando suas compreensões a patamares superiores. Ele passa a refletir em níveis mais elevados e a reconstruir o que já existia em um nível inferior enriquecendo-o com novos elementos.

Essa é a chamada “tomada de consciência” que é caracterizada por um longo processo até que se chegue a uma conceituação. Por isso, a passagem da inconsciência para a consciência não pode ser considerada como uma “iluminação”. Tal processo pode ocorrer de duas formas: procurando compreender as características do objeto e as suas relações com outros objetos, do mesmo modo que as próprias ações ou de outros em relação ao objeto. Dependendo da complexidade da ação ou do objeto, podem ser encontrados até três níveis (com subníveis) de tomada de consciência: o primeiro seria o da ação material sem conceituação; o segundo, o da conceituação que tira seus elementos da ação em virtude das tomadas de consciência; e o terceiro, o das abstrações refletidas. Todo o processo de tomada de consciência contribui para comprovar a tese de Piaget de que o conhecimento não acontece de uma hora para outra, é, sim, um processo gradual que envolve uma construção.

Nessa direção, o conhecimento não pode ser considerado uma simples cópia da realidade. Para conhecer, de fato, algo, é necessário agir sobre ele, modificando-o, transformando-o e compreendendo o processo dessa transformação e o modo como o objeto é construído. Essas descobertas sucessivas são marcadas por um processo endógeno do estabelecimento de relações. A inteligência é, portanto, uma construção do sujeito, marcada por pequenas tomadas de consciência, que enriquece os objetos externos. (PIAGET, 1972b, 1977, 2001).

Nesse processo, inicialmente, existe uma descentração prática para, depois, ocorrer uma descentração conceitual. Acontece a ação, depois, a tomada de consciência e, enfim, a antecipação para próximas ações. Assim, obter sucesso na ação não quer dizer que se compreenda o processo pelo qual ela aconteceu. Destaca-se que as primeiras relações são bem egocêntricas, nas quais, o sujeito pergunta-se algo como “o que eu fiz?”. Mais tarde, após pequenos progressos, ele começa a perceber, também, as relações entre os objetos.

Piaget (1977) comprova por meio de seus experimentos que a tomada de consciência acontece da periferia (objetivos e resultados) para o centro (reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência e etc). Inicialmente, o sujeito percebe aspectos mais periféricos da situação, não se ocupando em explicar como ou o porquê acontecem os fenômenos. Nos níveis mais elevados de tomada de consciência, o indivíduo compreende os mecanismos centrais da ação e as propriedades intrínsecas do objeto.

Todos os sujeitos³ são capazes de elevar os seus níveis de tomada de consciência e dois tipos de situações podem desencadear esse processo: quando o sujeito tem dificuldades na ação, percebe que as suas explicações não dão mais conta da realidade (inaptações) e precisa encontrar outras soluções para isso e quando, mesmo com o sucesso da ação, o sujeito propõe-se a alcançar um novo objetivo de forma consciente. O indivíduo vai realizando autorregulações ativas com escolhas, mais ou menos, intencionais para ajustar a sua ação à nova conceituação. Para que isso ocorra, é importante que haja oportunidades de reflexão a respeito dos objetos e das condutas sobre ele.

O processo de tomada de consciência colabora para o equilíbrio em um patamar superior. Apesar de ser majorante, o equilíbrio não é um final, pois o pensamento nunca fica estático, cristalizado. Está em constante modificação e suscetível a novas possibilidades. Nesse sentido, Piaget encontrou outra forma de explicar a produção da novidade por meio da abertura dos “possíveis”. Em função dessa abertura, são superadas as limitações anteriores que os esquemas assimiladores apresentavam. A criatividade desenvolve-se na exploração das potencialidades do próprio sistema operativo, permite superar oposições e vencer bloqueios que dificultam a progressão de raciocínios (LUZ, 1994a).

É nessa superação dos obstáculos que se encontra a exploração das novas possibilidades para o alcance de um determinado objetivo. O sujeito precisa recorrer a outras soluções e modificar os seus procedimentos para alcançar o êxito. Todavia, inicialmente, a criança pequena não se interessa em persistir em uma atividade em que fracassa. Ela, simplesmente, troca de atividade ou reformula o objetivo daquela em que estava trabalhando. Em determinado momento, passa a manifestar preocupação em encontrar formas de concluir o seu projeto. Descobre que, se modificar os meios, pode alcançar o fim que deseja. Esse pode ser considerado um marco decisivo no desenvolvimento intelectual da criança, no qual, ela se

³ Com desenvolvimento neurológico típico.

preocupa em realizar acomodações corretoras que são coincidentes com a tomada de consciência da intencionalidade da ação (LUZ, 1994b).

Os autores Piaget (1985), Luz (1994b) e Turchielo, Terribile e Becker (2017) baseiam a compreensão das ideias que serão apresentadas nos próximos parágrafos. Eles afirmam que, apesar de a criança perceber que existem possibilidades, ela ainda não sabe, ao certo, quais destas levarão ao êxito. Não existe uma diferenciação entre o real, o possível e o necessário, que se referem, respectivamente: ao real, em si, mesmo composto por objetos e por acontecimentos conhecidos ou ainda desconhecidos; às livres combinações relativas às inferências do sujeito; e às necessidades inerentes aos modelos que o sujeito construiu dedutivamente. O real existe independentemente do sujeito, enquanto o possível e o necessário são produtos da sua atividade. Com o passar do tempo, a criança começa a fazer essa diferenciação, fazendo escolhas, planejando suas condutas e formulando estratégias para buscar a solução dos problemas.

Piaget elenca três níveis da evolução dos possíveis na criança. Esses níveis coincidem com o desenvolvimento das estruturas operatórias, uma vez que a harmonização e a diferenciação entre o real, o possível e o necessário são condições da formação dessas estruturas. Ele realizou diversos experimentos que demonstravam a progressão do entendimento e da abertura de novas possibilidades em variadas situações. Um exemplo é o experimento no qual somente uma parte do objeto fica visível para a criança e ela precisa imaginar como é a parte escondida. No nível I, o sujeito imagina que a parte escondida é um prolongamento da parte visível; no nível II, admite que a parte não visível possa ser diferente da parte visível, iniciando o processo de abertura de possibilidades; e, no nível III, toma consciência das infinitas possibilidades que a parte não visível pode ter.

Uma das questões que impede o desenvolvimento da criatividade é chamada de “pseudonecessidade”, ou seja, a convicção de que um objeto precisa ser assim e não há possibilidade de modificação. Outro fator que ocorre de modo semelhante e complementar à pseudonecessidade é a “pseudo-impossibilidade”, que seria a limitação arbitrária de que algo não é possível de acontecer. O sujeito encontra dificuldades em perceber o que é fato e o que é norma. Ele entende que é obrigado por esses “fatos normativos” e modifica a sua conduta na medida em que os têm por válidos e não pode modificá-los. As pseudonecessidades e pseudo-impossibilidades, nos pensamentos e nas ações, não estão presentes somente em crianças, mas, também, em adultos. Contudo, é preciso libertar-se delas para pensar em novas possibilidades e variações para o objeto em questão, criando outros cenários de soluções. Essa

diferenciação dos esquemas iniciais é possível, com base em analogias que permitem corrigir estratégias anteriores, imaginando-se novas relações. (PIAGET, 1985; PIAGET apud BATRO, 1978)

À medida que se alarga o campo dos possíveis, encontra-se afinidade entre os elementos e multiplicam-se tais ligações. Assim, cada novo possível provoca um equilíbrio e um desequilíbrio, uma construção e uma abertura, pois, ao mesmo tempo em que se constrói uma novidade positiva, evidencia-se uma lacuna a preencher. A abertura de um possível sempre instiga a abertura de outro, provocando um desequilíbrio, que conduz a uma nova descoberta.

3.1.1 A Criatividade e a Escola

A infância pode ser considerada a fase mais propícia da vida para o desenvolvimento da criatividade. Nesse sentido, Piaget diz que “o físico criativo, apesar do seu conhecimento, em uma parte de si tem uma criança com a curiosidade e a candura da descoberta que caracterizam a maioria das crianças até serem deformadas pela sociedade adulta (PIAGET, 2001, p. 20).” Os moldes da escola tradicional acabam, justamente, por tolher a criatividade que, por sua vez, faz parte do processo do desenvolvimento da inteligência.

O ensino tradicional, realidade da maioria das instituições educacionais brasileiras, em geral, não considera a importância da ação do sujeito. Ao se perceber o sujeito como o centro da atividade, não se pode admitir que permaneça passivo, “assistindo” à aula que o professor “transmite” – como se o professor conseguisse colocar o conhecimento dentro da cabeça do aluno. Isso não faz nenhum sentido, pois conhecimento é ação.

Com isso, no agir sobre os objetos – que não são somente físicos, mas também sociais, abrangendo tudo aquilo que “não é o sujeito” –, acontecem diversas assimilações e possíveis acomodações, levando o sujeito a adaptar-se ao novo estado, que resulta em um conhecimento novo e mais abrangente, em um patamar superior, ou seja, por meio da equilibração. É importante destacar que a assimilação e a acomodação são ações do sujeito, uma vez que o objeto não age, diretamente, modificando o sujeito e, também, que o conhecimento não procede nem do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre os dois (BECKER, 2012).

Especificamente, a assimilação é o que o sujeito traz de “fora para dentro” de si, se a situação causar impacto. A situação em questão não pode ser tão nova, que não chame a atenção, pois não haverá acomodação, da mesma forma, não poderá ser enfadonha. O sujeito

só assimila o que interessa a ele naquele momento. Já a acomodação não é considerada a resposta do objeto sobre o sujeito. É a ação do sujeito se refazendo em resposta ao objeto. A mudança dá-se na ação do sujeito com relação à novidade. É a modificação dos esquemas de assimilação, em função dos elementos novos que assimila como resposta a um estímulo, que não é independente da vontade ou percepção do sujeito. Ele os seleciona (PIAGET, 2007).

Sendo assim, o ensino deveria considerar essas características do desenvolvimento da inteligência e repensar as práticas, uma vez que, se o meio obstrui as assimilações, prejudica as construções dos sujeitos. A escola deveria proporcionar um ambiente rico em experiências práticas. O professor deveria fazer de sua aula um laboratório e de seus alunos cientistas para experimentarem em todo o espaço e tempo. Piaget ironiza a experiência proporcionada pelo ensino tradicional ao dizer:

Assim é que se acreditava ter dado uma formação experimental suficiente pelo simples fato de se ter iniciado o aluno nos resultados das experiências passadas ou propiciando-lhe o espetáculo de experiências de demonstrações feitas pelo professor, como se se pudesse aprender a nadar simplesmente olhando os banhistas, sentado comodamente nos bancos do cais. (PIAGET, 1998, p. 45)

Conforme os pressupostos da EG, a inteligência organiza o mundo, organizando a si própria, e os sujeitos refazem-se em função dos desafios do meio. Desafiar os alunos é de fundamental importância, pois pensar envolve muitas áreas do cérebro. Em um momento de reflexão, por exemplo, existe um grande número de neurônios sendo estimulados. Nesse sentido, as aulas deveriam ser interessantes e instigantes, e o professor deveria procurar causar desequilíbrios, se possível, já no início da aula, com uma pergunta, uma foto ou um dilema, para suscitar o interesse do aluno. A emoção também é componente crucial na formação de novas memórias, por isso, é importante despertar emoções no momento da aprendizagem (OLIVEIRA, 2018).

Com relação às memórias, destaca-se que não é a repetição que faz com que o aluno aprenda. É preciso “Memorizar o que se aprendeu e não utilizar a memorização para aprender.” Na maioria das vezes, o professor apresenta um conceito para ser memorizado aos alunos e, a partir daí, tenta realizar as explicações sobre este. Todavia, não faz sentido começar o ensino pelos conceitos, pois conceito é o ponto de chegada e não de partida. Conceitos precisam ser construídos pelo próprio aluno e não apresentados pelo professor para memorização. Nesse processo de construção, acontece a tomada de consciência, que seria a transformação de um esquema de ação em um conceito, ou seja, é a conceitualização

essencialmente. Como já se mencionou, acontece um longo processo, por meio de muitas tomadas de consciência, para se chegar a uma conceituação (BECKER, 2018).

Uma questão a ser refutada é a preocupação pelo desenvolvimento da criatividade em função de uma competição para ser “o” melhor, o gênio da turma, etc. Deve-se buscar tornar cada criança melhor do que era anteriormente e favorecer o desenvolvimento de alunos criativos para que a vida de cada um seja melhor. Não há regras para isso e não é possível doutrinar as crianças para serem criativas. O que é possível que a escola faça é “sugerir o estabelecimento de situações que favorecem um estilo de vida diferente” (PARRAT-DAYAN, 2001, p. 121).

Outro fator a ser considerado é a avaliação como um instrumento de classificação dos indivíduos. A escola tradicional penaliza a criança pelo erro em vez de compreendê-lo como parte do processo da construção de conhecimento. Ele é uma etapa essencial na aprendizagem, pois, quando a criança se dá conta de que suas hipóteses não são suficientes para explicar a realidade, começa a refletir e buscar meios para uma explicação mais coerente com a realidade. (PIAGET, 2005)

Macedo (2005) afirma que avaliar é uma tarefa muito difícil. É preciso deixar de ver a avaliação como classificatória e passar a enxergá-la como um indicador que pode sugerir várias coisas, entre elas, que as questões não estavam bem elaboradas ou o aluno estava muito nervoso na hora de resolver as questões. Segundo o autor, a escola atribuiu e atribuiu algumas funções à avaliação, como: selecionar os indivíduos que se saem melhor em determinada tarefa, diagnosticar dificuldade ou sofrimento, antecipar as ações, orientar as práticas, certificar as competências, regular o processo de aprendizagem. Todas essas formas de avaliação são complementares e podem ocorrer ao mesmo tempo. No entanto, é preciso repensar avaliação na perspectiva da construção do conhecimento:

[...] a função da avaliação é nos ajudar a enfrentar os conflitos, as dúvidas, as ambivalências, as dificuldades de nos organizarmos ao ponto de vista de tempo, de espaço, de objetos, tarefas ou relações com pessoas sempre na perspectiva daquilo que queremos construir, isto é, daquilo que queremos que nossos alunos se tornem. (MACEDO, 2005, p.113)

Considerando-se todas essas questões que concernem a construção do conhecimento e do desenvolvimento da criatividade, consegue-se compreender porque o sistema de ensino atual tem falhado, na maioria das situações, em sua tarefa de contribuir para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Se o ensino em sala de aula “peca” por não proporcionar experiências suficientes e consistentes, o ensino da Educação Física parece “deixar a desejar” no sentido de uma prática motora sem reflexão.

3.1.2 A Criatividade e a Educação Física

A história mostra que a Educação Física brasileira sofreu diversas influências ao longo do tempo e pode ser entendida por diversas abordagens, como: higienista, esportivista, psicomotricista, construtivista, desenvolvimentista, crítico-superadora, etc. Apesar de já se ter (em tese) superado a visão tecnicista e puramente competitiva, é possível perceber que a educação física escolar ainda está muito ligada ao esporte, primando pelo melhor desempenho e a superação dos adversários por meio do aprimoramento da técnica na repetição pela repetição, em detrimento dos outros tipos de abordagens (DARIDO, 2012).

Rosário e Darido (2005) destacam que, além dos esportes, os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas e as brincadeiras também seriam conteúdos a serem abordados em aula. Essas atividades – e as que delas derivam - compõem a chamada “cultura corporal do movimento humano”, que seria esse conjunto de saberes corporais produzidos culturalmente, situados na história e criados pela sociedade com o passar do tempo. Darido (2012) afirma que a diversificação dos conteúdos, além de ser um direito do aluno, poderia aumentar as chances de identificação e adesão às atividades. O professor precisa dar oportunidade para que o aluno conheça, compreenda e reflita sobre os diferentes componentes da cultura corporal do movimento humano para entender a sua utilização em contextos de lazer, na socialização e na promoção da saúde (BRASIL, 2017). Além disso, tal diversificação de conteúdos pode causar estranhamento e desequilíbrio, confrontando o aluno com atividades corporais desconhecidas, oportunizando novas assimilações e acomodações em busca de um reequilíbrio qualitativamente superior.

Piaget focou-se no estudo epistemológico do desenvolvimento intelectual e utilizou a psicologia como um método para explicar essa tese epistemológica. Contudo, apesar de não ser pedagogo e nem ter essa pretensão, o autor escreveu alguns textos pedagógicos que são muito úteis nessa reflexão. Entre eles, estão alguns textos sobre áreas de conhecimento específicas, como as Artes, a História, a Matemática e as Ciências⁴. Apesar de não ter escrito especificamente sobre a Educação Física, em seus escritos, destacou a importância do movimento, em especial, nos primeiros anos de vida. Para ele,

O comportamento sensório-motor da primeira infância constitui o ponto de partida da formação do conhecimento. Se as crianças de sete aos doze anos, se mais tarde os adultos, são capazes de adquirir conhecimentos geométricos e físicos é porque já

⁴Alguns desses textos podem ser encontrados no livro “Sobre a Pedagogia: textos inéditos” (1998).

durante os primeiros anos de vida conquistaram o espaço graças a seus movimentos e percepções. (PIAGET; INHELDER, 1980, p. 39)

A inteligência passa pelo corpo e pelas atividades sensoriais, que podem ser considerados a fonte do desenvolvimento da inteligência nos primeiros anos de vida. Corpo e mente são complementares, e essas experiências corporais são mais vitais ao desenvolvimento do que qualquer habilidade acadêmica específica (FURTH; WACHS, 1995).

Como já se falou anteriormente, existem muitas abordagens possíveis na Educação Física e estas coexistem ainda hoje. A abordagem que mais interessa aqui é a construtivista, por estar baseada na teoria de Piaget. Darido (2005) a define como a perspectiva na qual a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, agindo sobre ele. O papel da Educação Física na escola seria o de resgatar a cultura dos jogos e das brincadeiras que fazem parte do universo cultural dos alunos (p. ex. rodas cantadas ou jogos com regras). O jogo seria, então, o principal instrumento pedagógico, pois, ao brincar, o aluno aprende. A autora critica tal abordagem, dizendo que esta privilegia somente a dimensão procedimental, apesar de incluir também algumas questões da dimensão atitudinal, como o lúdico e o divertimento. Ela traz essa classificação baseada em outro autor, Coll, o qual afirma que o conteúdo pode ser trabalhado em três dimensões: a conceitual (o que se deve saber?), a procedimental (o que se deve saber fazer?) e atitudinal (como se deve ser?) para alcançar os objetivos educacionais.

Todavia, Becker, Farias e Fonseca (2007) consideram que a EG trouxe importantes contribuições à Educação Física. A maior delas é a aproximação com a tomada de consciência, transformando o “fazer por fazer” pelo “pensar sobre o que se está fazendo”. Nesse sentido, Freire (1989), embasado na Teoria Piagetiana, propôs uma Educação Física na qual corpo e mente fossem realmente entendidos como componentes de um mesmo organismo. Ele afirma que, a partir do momento em que a criança entra no período pré-operatório, sendo capaz de usar símbolos e a representação mental, é possível aliar o fazer ao compreender. Defende, ainda, que o movimento é um elo entre o mundo concreto e as representações mentais e que os conteúdos escolhidos para a aula de Educação Física deveriam fazer parte do cotidiano das crianças, e/ou, ser, de alguma forma, significativos para elas. O autor discorda da ideia de uma Educação Física pautada em padrões de movimento, acreditando que os esquemas motores seriam uma construção de movimento única de cada sujeito, determinada por aspectos internos e externos a este. A criança deve ter liberdade para descobrir como se movimentar.

Apesar de ser uma proposta para as séries/anos iniciais, leva a refletir sobre a repressão do movimento em toda a escolaridade, pois quanto mais os anos de escolaridade vão passando, mais imóveis deseja-se que as crianças fiquem em sala de aula. Uma escola que pretende formar cidadãos livres não pode amordaçar e prender nem o corpo nem a mente. Além dessa reflexão, quem disse que alguém só aprende se estiver parado, sentado e em silêncio?

Dessa forma, entende-se que, sim, o movimento é muito importante no processo de desenvolvimento dos alunos, mas não é suficiente de forma isolada. É importante que o aluno entenda o que, como e o porquê de estar realizando determinado movimento, seja no esporte, na dança, nas lutas, etc. O que acontece em geral é que o estudante é levado a simplesmente repetir gestos, de uma maneira mecânica, sem ser instigado a refletir sobre suas ações. Contudo, mesmo que ele tenha um vasto repertório motor, precisa entender o mecanismo do jogo, o momento ideal para realizar um determinado movimento ou uma jogada, formular estratégias, etc. Tudo isso dá-se no plano do pensamento. O aluno precisa pensar para tomar as melhores decisões no decorrer de uma partida ou atividade. É necessário, então, saber fazer e, também, entender o que foi feito, ou seja, compreender a ação em pensamento, pois “A matéria-prima do trabalho do professor é o conhecimento. Não é conseguir que o aluno faça isto ou aquilo, mas conseguir que ele entenda, por reflexão e tomada de consciência, como fez isto ou aquilo.” (BECKER, 2012)

Esse entendimento das potencialidades da ação concreta possibilita uma projeção prévia dos resultados. Isso acontece mais efetivamente na compreensão da ação do que em sua execução efetiva (LUZ, 1994b). O professor de Educação Física deve trabalhar para o crescimento da capacidade de correção e melhora das combinações e estratégias de seus alunos, habilidades tão requeridas na prática dos elementos da cultura corporal do movimento humano.

É preciso atentar, também, para a importância da variabilidade das aulas de Educação Física. É tarefa do professor dessa disciplina diversificar não somente os conteúdos, como também, os materiais, os ambientes e as propostas, buscando oferecer um constante desafio ao aluno. O desequilíbrio, então, provocado pelas demandas de um meio enriquecido e essa necessidade de superação dos obstáculos podem provocar a construção da novidade (VASCONCELOS, 2001). As crianças buscam a compreensão do movimento e/ou do jogo generalizando-os para outras situações, inclusive fora do contexto escolar.

Por fim, entende-se que o professor, em especial, o de Educação Física, precisa oferecer oportunidades para que o aluno crie jogadas, jogos, materiais, regras, brincadeiras, bem como compreenda os processos de suas ações. Deve criar de uma forma que se sinta sujeito de sua própria aprendizagem, autônomo para tomar decisões importantes, protagonista na construção do novo, enfim, autor de seu próprio conhecimento.

3.2 O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

Fatores como a diversidade do perfil de alunos, o fenômeno da tecnologia, da velocidade e a abundância de informações fazem com que a escola tradicional⁵ torne-se pouco atrativa às crianças e aos adolescentes da atualidade. O índice de evasão e de repetência dos alunos brasileiros pode ser considerado preocupante. Dados recentes evidenciam que quase metade dos adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos está fora da escola ou está em defasagem idade-ano de escolaridade (BRASIL, 2014). A situação torna-se ainda pior quando se nota que existe uma espécie de “sequestro à cidadania” nessa relação de baixos índices de escolaridade, associados com condições de vulnerabilidade.

Engendra-se um mecanismo perverso em que as desigualdades social e escolar se identificam como enigma: fracassam na escola porque são pobres, ou são pobres porque fracassam na escola? Assim, eliminam-se responsabilidades e arregimenta-se a culpabilização dos jovens como se apenas neles estivessem as razões dessa desrazão. Mas, não devemos nos esquecer que a sociedade é muito mais do que a soma de indivíduos e que, portanto, são os processos de socialização e suas forças conflitivas os causadores da desordem. Se há escolhas individuais, elas só se dão no interior dos contextos sociais. (BRASIL, 2011, p. 19)

É preciso que o sistema de Ensino reinvente-se para atender às novas demandas que se instauram. Não é mais possível acreditar que aulas expositivas, muitas vezes, desconectadas com a realidade do aluno, serão suficientes para que ele realmente aprenda. Não há como conceber que a responsabilidade pelo alto índice de evasão e repetência dos estudantes seja dos alunos exclusivamente. É preciso questionar: qual é o papel da escola e do professor nessa situação?

Com o intuito de reverter essa situação e corrigir o fluxo de estudantes defasados em idade com relação ao ano de escolaridade, foi criado, em 2012, o Projeto de Extensão Trajetórias Criativas (TC) que, após, passou a ser um Programa da Secretaria de Educação do

⁵Entendida, aqui, como aquela pautada na “transmissão de conhecimento”, com metodologias que desconsideram a atividade do aluno.

RS (SEDUC/RS). Idealizado por um conjunto de professores do Colégio de Aplicação da UFRGS em parceria com a SEDUC/RS e o Ministério da Educação, o Programa, atualmente, está presente em mais de 20 escolas de Porto Alegre e Região metropolitana.

O TC busca promover os jovens entre 15 e 17 anos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental (6º a 8º ano) ao Ensino Médio. Contudo, não se trata de uma simples promoção, e sim, de um avanço baseado em aprendizagens consistentes. Para isso, sugeriu-se uma proposta que visava desenvolver a autoria, a criação, o protagonismo e a autonomia dos envolvidos.

Segundo a proposta, a autoria seria a “qualidade relacionada à condição dos parceiros corresponsáveis por criar algo que passa a integrar a proposta educativa ou que é produto de sua implementação.” Já o termo “autonomia” refere-se à “capacidade de auto-organização de um parceiro, de uma equipe, ou de uma instituição, com suas dependências e interdependências na relação das trocas que estabelece com o meio.” Por protagonismo, entende-se a “atuação de um ou mais parceiros ao intervir no contexto social com a finalidade de encaminhar a solução de um desafio, conflito ou problema”. Por fim, a criação, que interessa, em particular, a este estudo, é definida como a “ação de produzir, inventar ou recriar algo que passa a integrar a configuração da proposta, ou que é produto de sua implementação, tal como uma estratégia de ação, uma solução operacional, um texto, etc.”

O tempo de permanência dos alunos no TC varia, mas é de, no máximo, 3 anos. A proposta é aberta, adaptável à região e à realidade específica do grupo de alunos participantes. Dessa forma, é possível escolher os conteúdos pertinentes, a melhor estratégia de trabalho e os objetivos alcançáveis de acordo com as necessidades do público-alvo. Entende-se que essas características demonstram a preocupação do Programa em garantir a autonomia da equipe de professores.

Para que a proposta seja bem-sucedida, é preciso construir parcerias de trabalho envolvendo a Universidade, a rede de ensino, a escola, os alunos e as suas famílias. O TC tem livre adesão e é preciso que todos os envolvidos sintam-se corresponsáveis pelo processo de planejamento, execução e avaliação das ações desenvolvidas, agindo de forma cooperativa e colaborativa. Para que isso ocorra, alguns canais de comunicação são estabelecidos, entre eles, estão os encontros de trabalho presenciais, como as reuniões, as imersões e os seminários, bem como a comunicação à distância por meio de lista de discussão e plataformas digitais/redes sociais, por exemplo.

As reuniões acontecem de forma presencial e sistemática, envolvendo todas as dimensões das parcerias de trabalho (famílias, escola, rede escolar, universidade). Buscam apresentar a proposta, pensar sobre seu funcionamento, seus problemas e explicitar ações, servindo para planejar ou esclarecer questões necessárias. As imersões são realizadas, geralmente, a cada trimestre, de forma presencial. Podem ser consideradas um construto do Programa, devido a sua característica de “mergulho” teórico-prático nos pressupostos da proposta. São momentos valiosos de vivência de atividades, troca de experiências, reflexão e aprendizagem. Essas imersões podem ter um caráter formativo para aprofundar a questão teórico-metodológica do Programa, com a participação da rede escolar, da equipe da universidade e dos professores; ou também podem servir para compartilhar experiências e resultados das ações desenvolvidas em cada escola, com a participação tanto dos professores quanto dos gestores e dos alunos. Por fim, os seminários podem ser considerados como o momento de consolidação da proposta, uma vez que os professores inscrevem trabalhos relatando suas experiências com o TC, em uma ação específica, para desenvolver a autoria, a criação, o protagonismo e a autonomia de seus alunos. Podem acontecer algumas vezes no ano e contam com a participação da equipe da universidade, da rede escolar, dos professores e estudantes, bem como de escolas que não fazem parte do Programa.

O grupo docente, por sua vez, é composto por um professor de cada componente curricular e reúne-se, semanalmente, para planejar práticas pedagógicas abertas que são chamadas de trajetórias. O coletivo idealizador do TC traz 5 trajetórias possíveis (identidade, convivência, olhares, território, memórias), mas destaca que estas podem ser consideradas apenas sugestões ou pontos de partida que podem ser reajustadas ou modificadas de acordo com as necessidades dos professores e estudantes envolvidos. Ainda, o grupo de professores e os estudantes podem **criar** as suas próprias trajetórias. O tempo de duração de cada trajetória é muito variável, sendo que o grupo de professores deve avaliar a necessidade de continuidade ou de adaptações a cada semana, de acordo com o retorno do grupo de alunos.

Cada trajetória é composta pelos tipos de atividades e pelas ações expostos na figura 1:

Figura 1. Elementos de uma Trajetória



Fonte: Caderno 1- Proposta. BRASIL, 2014.

A proposta metodológica foi idealizada para que seja possível aos professores, a partir de uma mesma atividade desencadeadora, transitarem entre os elementos da trajetória para aprofundar conceitos específicos de suas disciplinas ao mesmo tempo em que se estabelecem relações com outras áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, a construção do saber é resultado de um processo criativo, aberto e dinâmico.

Os autores da proposta sugerem uma organização de carga-horária diferenciada para o TC. Em um turno de aula dividido em cinco períodos, por exemplo, haveria dois períodos de cada disciplina, as chamadas de atividades disciplinares, as quais seriam: português, língua estrangeira, artes, educação física, matemática, religião, ciências, história e geografia. Além dessas, haveriam as atividades interdisciplinares, que abrangeriam três períodos semanais e a Iniciação Científica - que seria desenvolvida durante quatro períodos por semana. Como a

proposta é aberta, o grupo de professores pode adaptar a disposição e quantidade de períodos de acordo com o que é demandado em cada realidade escolar.

Por fim, a proposta teórico-metodológica do Programa Trajetórias Criativas fundamenta-se, entre outros autores, na teoria de Jean Piaget, citando os livros “Psicologia da criança” e “Sobre a Pedagogia: textos inéditos”, do próprio autor, e “Ensaio construtivistas”, de Lino de Macedo, como base de suas proposições. Analisando as premissas do TC, é possível perceber o empenho em tornar o aluno agente de seu próprio conhecimento, ao passo em que se sente valorizado, pertencente a uma comunidade e protagonista de mudanças sociais necessárias. Após alguns anos de existência, já foi possível perceber mudanças efetivas na postura dos professores, coordenadores e gestores participantes, bem como benefícios no desenvolvimento dos estudantes que entraram em contato com a proposta. As pesquisas realizadas nesse sentido estão apresentadas no Estado da Arte desta dissertação.

3.2.1 Estágios de Piaget e o aluno do Trajetórias Criativas

A teoria dos estágios⁶ de Piaget procura explicar o desenvolvimento da inteligência no decorrer da vida. Ele utilizou-se dessa explicação como argumentos científicos para defender a tese do construtivismo, refutando o inatismo e o empirismo. A grande novidade da teoria dos estágios está na explicação da passagem de um para outro, sendo que, para Piaget, as mudanças no desenvolvimento ocorrem devido a quatro fatores: maturação biológica, experiência física e lógico-matemática, interação social e equilíbrio. Lourenço (2016) afirma que essa teoria é tão importante para o campo da psicologia do desenvolvimento que, se não existisse, teria que ser inventada.

Os estágios correspondem a características da conduta humana, relativamente estáveis em um determinado período, marcados por uma “passagem contínua de um menor equilíbrio para a passagem de um equilíbrio superior” (PIAGET, 1999, p.13). Cada fase é constituída por estruturas originais sucessivamente construídas, diferentes das estruturas dos estágios anteriores. A fase seguinte possui componentes essenciais da(s) anterior(es), sobre as quais vão sendo construídas as novas características, na busca de uma equilíbrio mais completa. Contudo, existem alguns equilíbrios funcionais que são comuns a todos os estágios, como o fato de que toda a ação corresponde a uma necessidade. Ou seja, age-se conforme os próprios

⁶ Ao longo de sua obra, Piaget utiliza diferentes nomenclaturas para referir-se às diferentes fases ou períodos do desenvolvimento.

interesses, conforme a interação com os objetos que provocam, em si próprio, algum desequilíbrio.

Ao longo de sua obra, conforme a ênfase que Piaget pretendia dar ao desenvolvimento naquele momento, ele agrupou ou desdobrou esses estágios. Na obra intitulada “Seis Estudos de Psicologia” (1999), por exemplo, denomina seis diferentes períodos:

1º: O estágio dos reflexos ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2º O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º O estágio da inteligência sensomotora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. [...] (até por volta de um ano e meio à dois anos[...]). 4º O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos[...]). 5º O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos). 6º O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência). (PIAGET, 1999, p. 15)

À medida que as crianças vão crescendo, tornam-se capazes de assimilar e processar cada vez mais informação e realizar tarefas complexas mais prontamente (ARSALIDOU; PASCUAL-LEONE, 2016). É importante destacar que, para Piaget, o desenvolvimento nunca acaba. Mesmo com a chegada ao último estágio, o das operações intelectuais abstratas ou formais, as estruturas “podem ser infinitamente elaboradas, estendidas, diferenciadas, compostas e transformadas” (LOURENÇO, 2016, p. 128).

Os estágios de Piaget foram constituídos como uma maneira de entender a equibração, uma vez que os indivíduos têm uma tendência ao equilíbrio cognitivo. A equibração explica o movimento de transformação e passagem de patamares inferiores a patamares superiores do desenvolvimento. Sendo assim, as contradições e os conflitos cognitivos são capazes de provocar a construção de novos conhecimentos, ou seja, os desequilíbrios impulsionam o sujeito a buscar novas saídas para ir além do seu estado atual e, assim, reequilibrar-se (PIAGET, 2007, 1999; NIAZ, 1998).

Apesar de ter sido desenvolvida há muito tempo, a teoria piagetiana permanece viva e eficaz para explicar o que se propõe. Estudos contemporâneos têm reiterado a sua importância para a compreensão do desenvolvimento da inteligência e da interpretação de dados atuais da neurociência (ARSALIDOU; PASCUAL-LEONE, 2016, LOURENÇO, 2016; NIAZ, 1998).

Todavia, de acordo com LOURENÇO (2016), existem, também, muitas interpretações equivocadas dessa teoria devido a fatores como: a) a teoria ter sido sujeitada como um procedimento e ser incompreendida como um processo; b) Piaget ser considerado mais como

um psicólogo do que como epistemólogo por muitos; c) perdas por traduções pobres; d) falta de acompanhamento e/ou compreensão das mudanças implementadas na teoria pelo próprio Piaget ao longo de 60 anos de pesquisa; e) crítica ao método clínico como uma forma repetitiva de questionar as crianças, escondendo suas competências cognitivas. Uma dessas incompreensões é a ideia de que as idades dos estágios são rígidas, apesar de Piaget ter repetido, por diversas vezes, que o importante seria a sequência da passagem de um estágio para outro e que as idades citadas seriam apenas aproximações. A cronologia da passagem para o estágio seguinte é extremamente variável e depende de diversos fatores ambientais e do próprio indivíduo (PIAGET, 1972a).

Ao se considerar o público do TC, percebe-se que é composto por alunos de escolas públicas estaduais, geralmente localizadas em bairros periféricos da cidade, com 15 a 17 anos, que deveriam estar no Ensino Médio e ainda estão no Ensino Fundamental (6º a 8º ano) – ou seja, são multirrepententes. Esses estudantes também possuem histórico de desinteresse pelas atividades escolares, dificuldades de aprendizagem, indisciplina e, até mesmo, abandono escolar. A partir desses dados, o que se pode esperar dos alunos em termos do estágio de desenvolvimento das condutas cognitivas? Será que eles já se encontram no Período das Operações Formais? A pesquisa não tem o objetivo nem os dados suficientes para responder a essa questão complexa, uma vez que o ritmo do desenvolvimento é extremamente variável e individual, mas salienta-se que esse é o período em que:

[...] o pensamento hipotético implica a subordinação do real ao plano possível e, conseqüentemente, a união de todas as possibilidades entre si, pelas implicações necessárias que incluem o real, mas que ao mesmo tempo, o superam [...] o pensamento hipotético muda a natureza das argumentações[...] o adolescente está capacitado para compreender e até mesmo construir teorias e participar na sociedade e ideologias dos adultos. (PIAGET, 1972a, p. 2)

Piaget (1972a) atenta para o fato de que a velocidade do desenvolvimento é diferente em contextos distintos. Seus estudos apontaram diferenças entre as crianças pertencentes às melhores escolas genebrinas e outras de contextos não privilegiados, sendo que estas apresentavam, ainda, um nível operatório-concreto de pensamento em relação às outras. Ele relata que resultados semelhantes também foram encontrados na Itália e no Irã e que a lentidão do desenvolvimento pode estar relacionada com estimulação e atividade intelectuais pobres oferecidas pelo meio.

Em teoria, todos os indivíduos com um desenvolvimento típico⁷ são capazes de chegar ao nível das operações-formais, uma vez que o meio social e a experiência favoreçam esse fim. Contudo, nem todas as pessoas chegam a esse nível, tanto porque não têm o incentivo intelectual necessário quanto por atitudes individuais que se diferenciam com o passar da idade. Isso significa dizer que:

Crianças [jovens] diferentes também variam em termos de áreas de funcionamento às quais elas aplicam as operações formais, de acordo com suas aptidões e suas especializações profissionais. Então, embora as operações formais sejam logicamente independentes dos conteúdos da realidade aos quais são aplicadas, é melhor testar um jovem num campo que seja relevante para sua carreira e interesses. (PIAGET, 1972a, p. 7.)

Os estudantes do TC, em sua maioria, convivem em um entorno pobre de estímulos cognitivos que levam a consecutivas repetências. Pode-se considerar muitos fatores que podem levar a essa situação, dentre eles: a) familiares com poucos anos de estudo que não conseguem dar suporte ou, por vezes, valorizar a vida acadêmica; b) família desestruturada, acarretando em um desequilíbrio emocional do adolescente; c) poucos recursos financeiros, fazendo com que precisem trabalhar para ajudar no sustento da família ou que não tenham condições básicas de sobrevivência (alimentação, higiene, vestuário, etc.); d) comunidades com níveis de violência elevados; e) envolvimento com o tráfico de drogas ou outras atividades ilícitas; f) escola pública sucateada, professores desestimulados e um ensino regular que, constantemente, falha no ato de ensinar de forma tradicional e retrógrada; f) entre outros.

Os indivíduos tendem à busca pelo equilíbrio durante toda a vida, mas a adolescência é um período peculiar, no qual buscam organizar os conhecimentos adquiridos na infância para adentrar na atmosfera adulta. É um período marcado por profundas transformações biológicas, sociais, emocionais e intelectuais (PIAGET, 1972a). Além de todas essas características marcantes da adolescência, o aluno do TC precisa lidar com outras numerosas adversidades (citadas no parágrafo acima) e nem sempre obtém êxito. Os problemas disciplinares, o enfrentamento dos professores e a evasão são, em muitos casos, maneiras de protestar ou, até mesmo, de “pedir socorro”. Uma resposta à imensa frustração de não conseguir entender os conteúdos, de perceber que não obtém progresso, que está ficando “para trás” enquanto outros colegas avançam. Nem sempre a escola e os professores

⁷ Com relação à integridade do Sistema Neurológico, Piaget utiliza a palavra “normal”, porém “típico” é um termo mais apropriado e usual na atualidade.

compreendem esse pedido e acabam, muitas vezes, por punir ou reprimir tais manifestações, contribuindo para a manutenção do sentimento de inferioridade desses estudantes.

Tal fato reforça a imensa responsabilidade da escola com as crianças e os adolescentes. Furth e Wachs (1995) destacam que crianças, quando são desafiadas e conseguem resolver os problemas que lhes são apresentados, envolvem-se menos em condutas maldosas. Além disso, para esses autores, uma “transmissão social pré-fabricada de conhecimento” (como o que ocorre na escola tradicional), como forma de assegurar que uma criança adquira os conhecimentos e costumes desejáveis, é responsável, pelo menos em parte, “por muito do fracasso humano em termos de doenças mentais, culpa, medo, hipocrisia, delinquência, crime e destrutibilidade (p. 327).” A outra forma de aquisição de conhecimentos é aquela que liberta a criança, permitindo que ela própria construa-os. A teoria piagetiana afirma que as aprendizagens podem ocorrer em qualquer ambiente em que houver interação social, mas que são otimizadas quando ocorrem em uma atmosfera de liberdade e ação espontânea (BECKER, 2013).

A escola deveria ser o ambiente que propiciasse essa liberdade de ação e criação, contudo, Piaget (2001) afirma que os adultos acabam por estragar a criatividade das crianças. Há de se considerar se não é isso que a escola, como instituição, tem provocado: a diminuição progressiva ou, até mesmo, a inibição do pensamento criativo. Com o passar dos anos escolares, os alunos são cada vez mais “domesticados” a, meramente, reproduzir conhecimentos sem, nem mesmo, refletir sobre estes, a decorar fórmulas para o vestibular, a copiar conteúdos no caderno que devem ser replicados de forma estrita na prova, a responder ao que o professor quer ouvir, a não cooperar de forma efetiva com os colegas, a não questionar. Ao se considerar a adolescência como um período com potencial desenvolvimento do pensamento formal, não é paradoxal o fato de os estudantes terem, por meio do pensamento hipotético-dedutivo, uma maior capacidade de serem criativos, questionadores e reflexivos e, ao mesmo tempo, serem tolhidos de usar todo esse potencial? Ainda, será que essa forma de educar contribui para a passagem do período operatório-concreto para o período operatório-formal? Piaget pode ajudar a responder esse questionamento quando diz que:

[...] As operações lógicas só se constituem e adquirem estruturas de conjunto em função de um certo exercício, não somente verbal, mas sobretudo e essencialmente relacionado à ação sobre os objetos e à experimentação: uma operação é uma ação propriamente dita, mas interiorizada e coordenada com outras ações do mesmo tipo, segundo estruturas de composição. [...] essas operações [...] presumem, necessariamente, a colaboração e o intercâmbio entre os indivíduos. (PIAGET, 2002)

Outra questão a se considerar é que, mesmo que um conteúdo seja trabalhado de igual forma com todas as crianças, cada uma delas assimilará de forma diferente, pois essa assimilação depende das experiências anteriores, das emoções e dos interesses de cada um (BECKER, 2012. p. 99). Ao ter os seus interesses levados em consideração, a autoestima e a autoconfiança do aluno se elevam. Ele sente-se valorizado e mais interessado em aprender. Essa premissa precisa ser considerada pela escola.

Nesse sentido, o TC tem se mostrado um caminho interessante ao considerar as individualidades de alunos e, também, dos professores, oportunizando um ambiente de liberdade, que contribui para aprendizagens significativas e duradouras aos envolvidos, como se verá no tópico a seguir.

3.2.2 O Programa Trajetórias Criativas e a Criatividade do Professor

Retomando o capítulo anterior, é possível perceber que o papel da escola e, mais especificamente, do professor, é muito importante no processo de criação do aluno. Contudo, o docente também precisa superar numerosos desafios. Precisa lidar, muitas vezes, com dificuldades estruturais da escola, falta de materiais, turmas numerosas, problemas disciplinares, desinteresse dos alunos, diferenças individuais de cada um deles, falta de apoio da família, entre outras questões. Ou seja, o professor também precisa desenvolver a sua criatividade para resolver os problemas que se apresentam, encontrando possibilidades para ser bem-sucedido em sua função.

Desse modo, algumas características do Programa TC parecem contribuir ao desenvolvimento da criatividade de seus docentes. Considera-se as seguintes: interdisciplinaridade, reunião de planejamento, iniciação científica, proximidade professor/aluno e respeito à autonomia do professor. As três primeiras são especificidades teórico-metodológicas, enquanto as duas últimas abrangem as relações socioafetivas, que se acredita serem viabilizadas pela estrutura e flexibilidade inerentes ao Programa.

a) Interdisciplinaridade: a dinâmica de trabalho do Programa opera no rompimento da ótica disciplinar, ressignificando as aprendizagens (conteúdos, habilidades e competências). A interdisciplinaridade perpassa os momentos de aula, pois a proposta metodológica foi idealizada para que seja possível, aos professores, transitarem entre os elementos da trajetória para aprofundar conceitos específicos de suas disciplinas, ao mesmo tempo em que se estabelecem relações com outras áreas do conhecimento. Para isso, o TC

possui dois elementos de uma trajetória com caráter essencialmente interdisciplinar, que são as ações integradoras e as atividades interdisciplinares. As questões interdisciplinares⁸ são incluídas na carga horária e organizadas em três períodos semanais. É o momento em que dois ou mais professores entram juntos em aula para abordar assuntos a partir do olhar da sua disciplina. Essa especificidade do Programa pode contribuir ao desenvolvimento da criatividade, uma vez que colabora para a descentração dos professores, oportunizando que percebam o ponto de vista de outra pessoa com relação ao mesmo objeto de estudo. Contudo, não é simplesmente escutar a opinião de outra pessoa:

Descentrar-se remete mais frequentemente não à inserção do próprio ponto de vista em um conjunto de pontos de vista, mas, antes disso, à capacidade de se desprender de um aspecto delimitado do real considerado até então para se levar em consideração outros aspectos e finalmente coordená-los [...]. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 143)

Dessa reflexão sobre os diferentes olhares é que pode surgir um novo para a pessoa e para o grupo. A partir da coordenação do seu ponto de vista, com o ponto de vista do outro, é que nasce um terceiro, uma construção conjunta.

b) Reunião de planejamento: é uma das esferas da formação continuada presente no Programa, que também inclui, em outros momentos, reuniões, imersões e seminários. Em um turno por semana, todos os professores do Programa reúnem-se para avaliar o andamento das aulas e, também, planejar as próximas ações. É o momento de elaborar atividades diversas, saídas a campo, novas trajetórias (ou o ajuste de rumo da trajetória corrente), etc. É um turno inteiro de trabalho que privilegia o pensar e o repensar ações e coordenações de ações, qualificando os momentos posteriores em aula. A partir dessa troca de ideias, cada professor realiza suas contribuições para a construção do todo. Mais uma vez, a cooperação faz-se presente no trabalho coletivo, com o restante do corpo docente, tanto na forma intelectual – compreendendo a existência de outros pontos de vista – quanto na forma moral – respeitando e considerando outras perspectivas. A cooperação é um valor importante para Piaget, pois consegue:

Criar em cada pessoa um método de compreensão e reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, [...] aprenda a se situar no conjunto dos outros homens [...] compreenda a existência das outras perspectivas; que cada um compreenda sobretudo que a verdade, em todas as coisas, nunca se encontra pronta, mas é elaborada penosamente, graças a própria coordenação dessas perspectivas. (PIAGET, 1998, p. 135)

⁸ No decorrer das entrevistas, os professores nomeiam esse momento de várias formas diferentes: práticas interdisciplinares, ações integradoras, atividades interdisciplinares, aulas integradas, etc.

Outra questão é o planejamento das atividades disciplinares a partir daquilo que foi decidido com o grupo, como o assunto ou a trajetória geral a ser dinamizada. É o desafio de pensar estratégias para contemplar conteúdos específicos de cada disciplina naquele determinado assunto. Nesse sentido, exercita-se a criatividade ao pensar diferentes possibilidades e caminhos, dentro da disciplina, que consigam convergir para um mesmo fim.

c) **Iniciação científica:** corresponde a uma atividade sistemática que contempla quatro períodos semanais. Cada estudante escolhe o tema de seu interesse, e os professores distribuem-se como orientadores para atenderem, mais especificamente, a um grupo menor de alunos. A Iniciação Científica (IC) envolve a formulação de problemas, o levantamento de hipóteses, a experimentação e o desenho de novos modelos explicativos para o seu problema de pesquisa. Possibilita ao estudante sentir-se capaz de fazer ciência e responder às suas próprias curiosidades (BRASIL, 2014).

Assim como os alunos, o professor também pode ser um pesquisador, afinal:

[...] é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes. (BECKER, 2007, p. 7)

Assim como Becker (2007), concorda-se que o professor exerce atividades de pesquisa em seu cotidiano. O que ocorre é que, dificilmente, ele reflete, sistematiza, registra e divulga essas práticas. Imagina-se que o contato com a iniciação científica “contagie” o professor, de modo que reflita sobre o seu trabalho, questione suas atitudes e seus métodos, elabore e teste hipóteses, enfim, faça de sua aula um verdadeiro laboratório que favoreça não somente a descoberta dos estudantes, mas as suas próprias também. Afinal,

Em algumas palavras, é na pesquisa e através dela que a profissão de professor deixa de ser uma simples profissão e ultrapassa mesmo o nível de uma vocação efetiva para adquirir a dignidade de toda a profissão ligada ao mesmo tempo à arte e à ciência, pois a ciência da criança e da sua formação constituem mais do que nunca domínios inesgotáveis. (PIAGET, 2010, p. 118)

d) **Proximidade professor/ aluno:** as turmas do Programa podem ter, no máximo, 25 alunos, um número bem aquém do que a maioria das turmas na realidade da escola estadual no RS. Além disso, conta com uma grade de horários diferenciados, em função das atividades interdisciplinares, da IC, das saídas frequentes a campo, etc., que faz com que os

professores atendam menos turmas com a mesma carga horária de trabalho⁹. Com isso, alunos e professores passam a se conhecer melhor, nas suas potencialidades e dificuldades, o que permite olhar para os estudantes de forma diferenciada a partir de instrumentais mais qualitativos para pensar a avaliação e de que forma eles estão progredindo, aumentando as chances de uma intervenção docente mais efetiva. Ambos passam a estreitar o laço afetivo que facilita o relacionamento e a aprendizagem em um ambiente emocional positivo. Para Piaget, inteligência e afetividade são indissociáveis e, por isso, não existe conduta puramente afetiva, nem puramente cognitiva. A afetividade pode ser considerada o “combustível” necessário à inteligência, o que interessa e o que move o sujeito no processo de equilíbrio por meio do qual as estruturas se constroem. Para que o desenvolvimento intelectual de alunos e professores aconteça da melhor maneira possível, é importante que mantenham uma relação de confiança e respeito mútuos.

e) Autonomia do professor: a proposta inclui cinco cadernos de diferentes trajetórias. Contudo, são apenas sugestões de trabalho. Os professores têm muita liberdade para decidir, sempre levando em consideração os interesses dos alunos, os assuntos que serão abordados e a forma como isso será feito. Nessa perspectiva, o conceito de autonomia, em especial, é muito presente na obra de Piaget. A autonomia moral é entendida, por ele, como um processo que se constrói a partir do rompimento de condutas heterônomas (marcadas pela obediência e pela coação das relações desiguais) e das relações de cooperação entre os pares. Com o passar da idade, a criança começa a perceber os outros pontos de vista, compreender as regras e decidir suas condutas, baseada em seus princípios pessoais. A autonomia moral não é conquistada automaticamente, apenas com o passar da idade, pois o desenvolvimento moral depende de alguns fatores, entre eles, as interações com as outras pessoas por meio da cooperação (PIAGET, 1994). Com o advento das operações formais, dependente igualmente de fatores individuais e externos para acontecer, o indivíduo conquista também a autonomia intelectual, como especifica o trecho a seguir:

Só depois que este pensamento formal começa, por volta dos 11 a 12 anos, é que se torna possível a construção dos sistemas que caracterizam a adolescência. As operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo do real, permitindo-lhe, assim, construir a seu modo reflexões e teorias.....Esta é uma das novidades essenciais que opõe a adolescência à infância: a

⁹Ex: um professor de educação física que tem dois períodos semanais por turma no ensino regular de uma escola estadual no RS, com uma carga horária de 20h, atende, em média, 8 turmas. Se considerarmos que cada turma tenha em média 30 alunos, são 240 no total. No TC, o professor com 20h atende duas turmas de, no máximo, 25 alunos, totalizando 50 alunos.

livre atividade da reflexão espontânea. (PIAGET, 1967, p. 64 *apud* PASCUAL, 1999).

Não há como dissociar o desenvolvimento moral do desenvolvimento intelectual, pois não há possibilidade de alguém ser livre moralmente se é submetido a aprender por imposição de outros, sem descobrir as coisas por si mesmo. Também, não existe indivíduo ativo intelectualmente ao mesmo tempo em que é submisso a uma autoridade (PIAGET, 2002).

Quando o professor tem a sua autonomia moral e intelectual respeitada no seu ambiente de trabalho, sente-se valorizado e motivado, tornando-se protagonista e autor de sua prática pedagógica. É livre para tomar decisões e agir conforme a sua maneira de pensar, não conforme uma listagem de conteúdos, métodos e regras, previamente pronta imposta a ele. A experiência da docência no TC tem se mostrado positiva nesse sentido, conforme se elenca no Estado da Arte desta pesquisa, inclusive evidenciando que, mesmo em um ambiente de coação por parte dos gestores, a união do grupo e a proposta aberta reafirmam a autonomia dos professores participantes (FARIAS E BECKER, 2016; FARIAS, 2017). Por isso, acredita-se que participar do TC auxilie no processo do desenvolvimento da criatividade dos professores, uma vez que eles têm abertura para refletir sobre suas práticas e para repensar caminhos alternativos, métodos, conteúdos, materiais, enfim, têm autonomia para decidir de que maneira proceder e reinventar a sua ação pedagógica.

Com base no referencial teórico da EG, o professor criativo é aquele que constrói os seus conhecimentos, adaptando-se ao contexto em que está inserido; debate com os colegas, fazendo que com a sua disciplina dialogue com as demais e colaborando na construção do conhecimento, como um todo, no grupo em que faz parte; conhece as necessidades de uma turma, mas considera, também, a individualidade de seus alunos; descobre possibilidades para superar as adversidades que se apresentam a ele.

Acredita-se que esse professor criativo, por ser autônomo moral e intelectualmente, reflete sobre as suas práticas e tende a favorecer o desenvolvimento da criatividade de seu aluno, por tomar consciência da importância do processo de construção do conhecimento (em detrimento da simples repetição). Não concede as respostas prontas, mas instiga o aluno a encontrar caminhos possíveis para a resolução dos problemas que se apresentam, sejam eles de ordem cognitiva, motora ou afetiva. Nesse sentido, Piaget assinalava que não basta ter o dom do ensino e do contato educativo para ser um bom professor, é preciso conhecer a maneira como o aluno aprende e se desenvolve (PIAGET, 2010). As características do TC, aqui apresentadas, parecem contribuir para esse fim.

4 ESTADO DA ARTE

Este capítulo aborda o primeiro levantamento de pesquisas atuais em torno da temática desta pesquisa. Tal levantamento foi feito em dois momentos: em primeiro lugar, com acesso às pesquisas realizadas no contexto do TC até o presente momento; em seguida, elaborou-se uma pesquisa no Banco de Dados Scielo com os descritores que mais aproximam-se do tema deste trabalho. O objetivo das buscas foi identificar e organizar as pesquisas publicadas, traçando um panorama do que tem sido pesquisado sobre o assunto contemporaneamente. Além disso, buscou-se encontrar relações e possíveis contribuições das pesquisas selecionadas para o aperfeiçoamento desta dissertação.

4.1 ESTUDOS ENVOLVENDO O PROGRAMA TRAJETÓRIAS CRIATIVAS

Este subtópico apresenta os estudos realizados, até o momento, que envolvem o Programa Trajetórias Criativas especificamente. Foi feita uma breve retomada das características principais de cada estudo e de como os textos poderiam contribuir ou problematizar esta pesquisa em particular. A busca foi feita no site da UFRGS, na área do TC, onde os *links* de acesso às pesquisas estão disponíveis.

Posteriormente à defesa do projeto de mestrado, foi realizada uma nova busca de trabalhos que poderiam trazer algum contraponto ou acrescentar algo aos estudos anteriores. Procurou-se artigos no *Scielo*, com a expressão “Trajetórias Criativas”, mas não se obteve nenhum resultado. Então, realizou-se a mesma pesquisa no Google Acadêmico a partir do ano de 2018 e encontrou-se 20 resultados. Foi feita a análise dos resumos e considerou-se que dois estudos poderiam passar a compor o Estado da Arte. Estes são os últimos dois estudos localizados na tabela e na organização do texto.

O Programa TC está pautado no desenvolvimento de quatro habilidades básicas em seus participantes: autonomia, criatividade, protagonismo e autoria (BRASIL, 2014). Além disso, sua metodologia diferenciada inclui atividades como: iniciação científica, atividades interdisciplinares, saídas a campo, etc. Nesse sentido, algumas investigações foram conduzidas para compreender como as especificidades do Programa contribuem ao desenvolvimento dos envolvidos. No total, foram encontradas 18 pesquisas, sendo 5 publicações acadêmicas¹⁰, 10 monografias resultantes da Especialização em Educação

¹⁰ Nomenclatura utilizada no site do TC para designar esse tipo de Pesquisa.

Integral na Escola Contemporânea: ênfase na abordagem Teórico Metodológica Trajetórias Criativas (PPGEDU/UFRGS), duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado realizada também no PPGEDU/UFRGS, que serão apresentadas na ordem apresentada na Tabela 1.

Tabela 1. Trabalhos publicados envolvendo o Programa Trajetórias Criativas.

Título	Autor(es)	Espécie de Pesquisa	Ano
Formação continuada de professores da rede pública de ensino no RS: o compromisso social da pesquisa e da extensão universitária	Estrazulas et al.	Publicação acadêmica – Salão de Ensino UFRGS	2014
Trajetórias criativas: abordagem metodológica para inserção de estudantes em processo de exclusão escolar	Goulart e Saenger	Publicação acadêmica - Atas XII Congresso SPCE: Fronteiras, diálogos e transições na educação	2016
TrayectoriasCreativas: Una propuesta para jóvenesconsobreedad que aúnestánenlaenseñanzafundamentAL	Souza et al.	Publicação acadêmica - Revista Internacional de Pedagogía y Currículo	2016
Trajetórias Criativas: jovens construindo autonomia	Rocha	Monografia de curso de especialização/ UFRGS	2015
As variáveis comuns entre os alunos e sua relação com a integração discente à proposta teórico/metodológica do projeto trajetórias criativas: uma análise prosopográfica	Santos	Monografia de curso de especialização / UFRGS	2015
Os jogos teatrais no projeto trajetórias criativas	Ortiz	Monografia de curso de especialização / UFRGS	2015
Relações entre educação integral, aprendizagens de matemática e autoestima de jovens negros: possibilidades de superação	Silva	Monografia de curso de especialização / UFRGS	2015
Curiosidade e aprendizagem na iniciação científica do ensino fundamental: caminhos traçados pela intervenção do professor	Saucedo	Monografia de curso de especialização / UFRGS	2015

Impactos da abordagem teórico-metodológica do projeto trajetórias criativas no currículo de história do ensino fundamental	Gnecco	Monografia de curso de especialização / UFRGS	2015
Do professor tradicional ao inovador: novos papéis docentes	Pereira	Monografia de curso de especialização / UFRGS	2015
Tecnologias da informação e da comunicação para a educação integral: entrelaçando paradigmas emergentes	Vargas	Monografia de curso de especialização / UFRGS	2015
Trajatórias criativas: relações entre a gestão escolar e o desempenho do projeto em duas escolas pilotos em Alvorada e Porto Alegre	Castro	Monografia de curso de especialização / UFRGS	2015
Autonomia como princípio de uma proposta metodológica para jovens de 15 a 17 anos: desafio e possibilidades de novos estudos	Farias	Trabalho completo - Anais do Colóquio Internacional de Psicologia e Epistemologia Genéticas	2013
Autonomia do professor: sentidos, concepções e tendências polissêmicas	Farias e Becker	Trabalho completo - Anais do Colóquio Internacional de Psicologia e Epistemologia Genéticas	2016
Trabalho coletivo e autonomia de professores: concepções e valores em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas	Farias	Tese de Doutorado em Educação / UFRGS	2017
(Des)caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade série trajetórias criativas: o espaço do <i>et Cetera</i>	Reis	Dissertação de Mestrado em Educação / UFRGS	2019
Formação docente continuada no projeto “trajatórias criativas” de uma escola no município de Alvorada, RS.	Silva	Dissertação de Mestrado / PUCRS	2018

Fonte: Autora (2018).

Inicia-se pela pesquisa de Estrazulaset *al* (2014), na qual os autores da proposta metodológica TC apresentaram suas diretrizes e os primeiros resultados no salão de ensino UFRGS. Como resultados, os autores evidenciaram que, ao final do primeiro ano de funcionamento (2012), 39% dos estudantes haviam avançado para o Ensino Médio e apenas 11,4% haviam evadido. Os estudantes participantes do Programa estavam mais confiantes em si mesmos e no grupo, melhorando o vínculo com seus professores e sua relação com a escola, sendo que todas essas mudanças refletiam positivamente em suas aprendizagens. O projeto destacou a importância da formação continuada – por meio de reuniões, imersões e seminários sistemáticos - e a possibilidade da reformulação de concepções, de planejamento e de ações dos professores e gestores envolvidos, sendo que algumas escolas participantes criaram ou reformularam seus PPPs e Regimentos Internos para garantir as prerrogativas básicas do TC. Em 2014, iniciou o curso de Especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea: ênfase na abordagem Teórico Metodológica Trajetórias Criativas, oferecido no PPGEDU/UFRGS, do qual resultaram 11 monografias que serão detalhadas posteriormente.

Goulart e Saenger (2016) e Souza *et. al* (2016) seguem na mesma linha, apresentando a proposta e apontando a continuidade de resultados positivos. As primeiras autoras realizaram uma análise de relatórios finais, elaborados pelos professores de duas escolas, referentes aos anos de 2012 a 2015. Entre os benefícios relatados por ambas as pesquisas, estão: a redução da evasão escolar, o avanço para o Ensino Médio e a ampliação da autoconfiança dos sujeitos ao possibilitar sua reinserção social e a efetiva participação e atuação em diferentes contextos. Os autores assinalam, ainda, a importância da acolhida dos gestores e professores envolvidos e a necessidade de uma formação docente continuada.

Foram encontrados alguns trabalhos que consideram a perspectiva dos alunos sobre o Programa. O primeiro analisado foi realizado por Rocha (2015), na EEEB Gentil Viegas Cardoso, que aderiu ao TC em 2012 (primeiro ano do Programa, na época, ainda um Projeto de Extensão). O objetivo era investigar a forma como os alunos descreviam a metodologia do TC e a sua contribuição no reforço da autoestima. Foram entrevistados seis alunos do Programa por meio de 8 perguntas semiestruturadas. Os principais resultados encontrados foram a elevação da autoestima dos participantes, refletindo nas suas relações familiares e de amizade, e a melhora do vínculo afetivo entre professor/aluno e aluno/aluno. Para os participantes, isso deve-se a algumas características da metodologia como: atividades diferenciadas; turmas menores e com alunos da mesma faixa etária; proximidade com os

professores; trans, multi e interdisciplinaridade; contextualização dos conteúdos estudados à sua realidade. Tais características também serão analisadas nesta dissertação no sentido de refletir sobre a sua influência na criatividade de professores de educação física e de seus alunos.

Ainda sob a ótica dos estudantes, Santos (2015) ouviu os relatos de alunos (n=20) de cinco escolas participantes do Programa, bem como de seus pais e de seus professores (n=9), formando três eixos participantes, com variáveis comuns entre os estudantes. A análise evidenciou que a metodologia utilizada no TC foi capaz de provocar mudanças na postura e no comprometimento dos alunos com as atividades escolares. Mudança que foi percebida, também, por seus professores e seus familiares. A autora conclui que o Programa pode contribuir para a redução da problemática da defasagem idade/série. O fato de a mudança de postura ser percebida pelos familiares, professores e pelos próprios alunos reforça o quanto essa mudança é real e possivelmente duradoura, uma vez que o jovem reconheça-se como um sujeito capaz e importante na sociedade. A proximidade do professor com o aluno, característica que será analisada nesta dissertação, pode contribuir à percepção docente, com relação às características dos alunos e das mudanças positivas que apresentam.

Considerando a perspectiva docente e discente, a pesquisa de Ortiz(2015) procurou descobrir se oficinas de jogos teatrais afetariam a autonomia e a conduta de 25 estudantes participantes do TC por meio de uma pesquisa-ação. Foram entrevistados dois professores do Programa, e os estudantes responderam dois questionários, aplicados antes e depois das oficinas, com o intuito de verificar possíveis mudanças. O primeiro questionário evidenciou algumas características dos alunos que poderiam advir da falta de autonomia: falta de organização, de interesse e de responsabilidade. Após as intervenções, os questionários revelaram que mais da metade dos estudantes percebeu melhoria no próprio respeito e no comprometimento com as atividades escolares. Os professores relataram aumento na desenvoltura, inclusive na postura (expressão vocal e corporal) na apresentação de trabalhos, que os alunos estariam mais confiantes e dinâmicos e, por consequência, mais autônomos. Os resultados desse trabalho são particularmente interessantes para esta escrita, por se tratarem de teatro, conteúdo que deve ser contemplado na área das linguagens, na qual se encontra a Educação Física. Atividades como essas permitem a livre expressão e a criação dos participantes.

Ainda focando na mudança do aluno, Silva (2015) aborda a questão da inclusão e da superação da baixa autoestima de jovens negros por meio do ensino e da aprendizagem da

matemática no TC. Foram entrevistados dois 2 ex-alunos do Programa que tiveram alto índice de repetência, em especial, na disciplina de matemática, além de um histórico de indisciplina e desinteresse pela escola. A variedade de atividades presentes no TC e a valorização das potencialidades de cada aluno foram características importantes para modificar a percepção que esses jovens tinham a respeito do papel social que poderiam desempenhar. Relaciona-se tal estudo com esta pesquisa, quando ele evidencia a descoberta de novos possíveis, ampliando a perspectiva do sujeito sobre a sua identidade e o seu papel social, algo que pode ser considerado uma novidade ao aluno naquele momento.

Sob outro panorama, a iniciação científica foi o tema de dois dos artigos encontrados. O trabalho de Saucedo (2015) procurou entender como a ação pedagógica dos professores/orientadores das aulas de iniciação científica do TC contribuiria à manutenção e ao aprofundamento da curiosidade dos alunos em suas pesquisas. Foram feitas observações de algumas orientações e entrevistas semiestruturadas com 4 alunos/pesquisadores e duas professoras/orientadoras. Concluiu-se que as ações adotadas pelos professores auxiliam seus alunos na construção da fundamentação do conhecimento, aumentando a sua autonomia e favorecendo a sua autoria. A conduta dos professores/orientadores entrevistados evidenciou que isso deve-se ao fato de não concederem as respostas prontas, como no ensino tradicional, mas sim, orientar as perguntas e apontar caminhos para descobri-las. Dessa pesquisa, destacam-se o desenvolvimento da autonomia e autoria do aluno como dimensão importante da criatividade, bem como as contribuições do método clínico para esse fim. Tal método propõe que cada sujeito realize o seu próprio percurso e inspira uma ação pedagógica em que cada estudante perceba e corrija seus erros, com auxílio de um professor que questiona e não concede as respostas pré-definidas.

O foco da pesquisa de Rodrigues (2015), por sua vez, foi comparar os conhecimentos acerca de métodos de pesquisa, por parte dos alunos participantes do TC e de uma turma de 9º ano do EF, bem como a utilização de métodos científicos por parte de um professor do TC e um do ensino regular, todos pertencentes a uma escola da periferia de Alvorada. Os alunos do ensino regular, em sua maioria, não conheciam a iniciação científica e pensavam que pesquisa seria apenas copiar algo da internet ou afins, procurando responder aos tópicos previamente solicitados pelo professor. Já os alunos do TC reconheciam que a IC facilitaria e ressignificaria a aprendizagem, além de possibilitar o acesso à Tecnologias da Informação e Comunicação. O professor do ensino regular tratou a pesquisa escolar e a IC como iguais e relatou que trabalhava com pesquisa definindo o tema, a data de entrega e o valor (nota), sem

qualquer tipo de interdisciplinaridade. Por outro lado, o professor do TC soube diferenciar pesquisa escolar de IC, afirmando que a avaliação é constante para orientar novos caminhos aos orientandos, valorizar as potencialidades e suprir as demandas dos alunos, e que a IC contribuiria para a formação de sujeitos críticos e ativos. A pesquisa reforça o fato do “aprender pesquisando”, que pode ser considerada a grande “chave” para o desenvolvimento da curiosidade, do desejo de aprender sempre mais e, por fim, da criação da novidade. A pesquisa contribui, também, para o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo, característico do período operatório-formal, segundo a teoria de Piaget.

Considerando-se o currículo, Gnecco (2015) abordou o seguinte problema de pesquisa: “Quais os impactos da abordagem teórico-metodológica do Programa Trajetórias Criativas no currículo de História do Ensino Fundamental a partir dos pressupostos da Educação Integral?”. Para responder à pergunta, foram realizadas entrevistas com dois professores de história pertencentes a duas escolas participantes do Programa e, ainda, foi realizada uma análise documental de ambas as instituições. A partir das entrevistas, foi possível identificar uma ressignificação e renovação das aulas de história do TC, o foco não seria mais o conteúdo, e sim, os interesses e as necessidades dos alunos. A análise dos PPPs das escolas revelou que nenhuma delas citava os PCNs, embora os documentos do TC referenciem tal documento, mas revela uma tentativa de diálogo com a comunidade, buscando contemplar as suas características e demandas a partir de uma Gestão Democrática. Salienta-se, nesse trabalho, a reunião de planejamento dialógico, que foi considerada como uma ferramenta importante para repensar o currículo de história e supõe-se que, igualmente, possa provocar reflexões sobre o currículo da Educação Física. É um momento em que ocorrem trocas entre os envolvidos, que ampliam as perspectivas de cada professor, refletindo em sua prática e na escolha dos conteúdos a serem trabalhados em suas disciplinas individuais.

Com relação a mudanças na ação docente após o ingresso na equipe TC, Pereira (2015) analisou as respostas de 17 professores por meio de um questionário aberto. Os entrevistados relataram que se tornaram mais humanos e solidários com as necessidades dos alunos, intensificando seus laços de afetividade. Ainda, afirmaram que não voltariam a atuar como anteriormente ao Programa e que aconselham professores não participantes a autoavaliarem-se e reverem seus conceitos de metodologia, de educação e de ensino. Entende-se que o professor que se autoavalia consegue perceber as atitudes positivas e, principalmente, os erros que cometeu – ferramenta indispensável para Piaget como um meio de compreensão e superação na construção do conhecimento. Essa reflexão sobre o percurso

enriquece e qualifica o trabalho docente, na qual a (auto) avaliação - assim como no caso do aluno - deve ser entendida no seu processo, e não como um produto final.

Ao tratar das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, Vargas (2015) aplicou um questionário com 4 professores do TC sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em aula. Os professores relatam alguns empecilhos encontrados na utilização das TIC, como a dificuldade em usar a sala de informática por estar em manutenção ou por problemas com furtos e a falta de conectividade com a internet. Mesmo assim, os relatos mostram que acabaram adequando o seu planejamento e suas práticas em sala de aula para enriquecer sua proposta pedagógica por meio das TIC. Compreende-se que, ao variar as estratégias metodológicas, o professor enriquece a proposta pedagógica e torna-se cada vez mais criativo. Uma reflexão sobre essa questão seria: a diferença está na variação dos materiais utilizados, em jeitos diferentes de se utilizar o mesmo material ou em ambos?¹¹ Esse é um dos questionamentos possíveis de serem explorados nesta pesquisa, embora seja necessário ficar claro que os materiais são meios que o indivíduo utiliza para construir seu conhecimento. O objeto, por si só, não tem a capacidade de promover a aprendizagem.

Em outra perspectiva, Castro (2015) investigou como o perfil e a participação dos gestores escolares influenciam no desempenho do TC em duas diferentes instituições. Os entrevistados consideraram que parcerias e compartilhamento de experiências são alicerces importantes no desenvolvimento de seu trabalho e que o TC trouxe mudanças positivas no desenvolvimento dos alunos envolvidos, como a melhora da disciplina e da autoestima. O autor concluiu que a ação do gestor está relacionada de forma direta com a qualidade do serviço oferecido em suas escolas. Não se analisará, de forma direta, a influência da gestão escolar sobre a criatividade de professores e alunos, mas entende-se que um ambiente tranquilo e favorável à autonomia colabora ao desenvolvimento intelectual e da criatividade.

Os trabalhos de Farias (2013) e Farias e Becker (2016) apresentam estudos preliminares da tese defendida em 2017 (e detalhada adiante) sobre a autonomia como um princípio da proposta do TC. No primeiro trabalho, o objetivo era investigar de que maneira a atuação do “professor acompanhante”¹² estava possibilitando as transformações pedagógicas iniciais implementadas pelo Programa. Os resultados evidenciaram uma interdependência entre as transformações ocorridas nos professores e estudantes no processo de desenvolvimento moral e intelectual. Outro dado encontrado é que o professor vai tomando

¹¹ Tal questão será debatida na discussão dos resultados desta dissertação.

¹² Professor do Colégio de Aplicação/UFRGS que acompanha e assiste aos professores locais, ou seja, que atuam em sala de aula, no TC.

consciência da sua importância e estabelecendo um tipo diferente de interação com os demais. Essa interação fortalece-se por meio das formações, do contato e das trocas, com os professores acompanhantes, e da apropriação da liberdade para criação de métodos e estratégias, refletindo, também, no melhor aproveitamento dos alunos participantes. Na segunda pesquisa, a intenção era apresentar a revisão sistemática de publicações científicas que dissertavam sobre o tema, uma das categorias de análise elaborada: ‘as concepções sobre autonomia’ e seis modelos explicativos sobre a concepção dos professores sobre autonomia. Foi possível notar que existem algumas particularidades, alguns aspectos gerais e outros processos comuns no conceito de autonomia dos professores pesquisados. Algumas respostas tendiam à autonomia, outras à heteronomia e havia, ainda, uma mescla entre as duas, dependentes do número de relações, contradições, profundidade e descentração implícita. Um dos resultados interessantes para a esta pesquisa foi que os professores das escolas participantes demonstraram uma maior abertura para o “novo”, para o “inusitado”, para a “dúvida”, para os “erros” e, principalmente, para “diferentes formas de expressão”, abertura indispensável quando se pensa no desenvolvimento da criatividade docente.

Em sua tese de doutorado, Farias (2017) continua a busca para entender como a autonomia (intelectual e moral) seria possível no âmbito do trabalho coletivo dos professores participantes do TC. Para esse fim, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com 13 professores, observações participantes, análise dos PPPs das escolas e do *Facebook* (nas trocas entre professores acompanhantes e locais de uma das escolas), bem como foi realizado um grupo focal para a aproximação da pesquisadora ao grupo e o reconhecimento de algumas expressões utilizadas pelos docentes. Os resultados apontam que a autonomia do professor encontra-se mesmo em contextos adversos de coação social, apoiando-se na cooperação e na coordenação de ações. Ressalta-se que a EG de Jean Piaget pode contribuir na compreensão das relações interindividuais dos professores, pois as diferenças entre eles oportunizam a reflexão sobre a prática, a tomada de consciência e possíveis mudanças, garantindo, assim, a sua autonomia. Nessa perspectiva, aponta-se que coordenar diferentes perspectivas é uma visão de mundo mais criativa do que reduzi-las.

O primeiro trabalho que traz um contraponto ao Programa é o de Reis (2019) que, por meio de entrevistas e grupo focal, buscou compreender como os professores de uma escola do Programa fazem as narrativas sobre avaliação. Apesar de reconhecer os benefícios das estratégias avaliativas do TC como uma lógica de inclusão do jovem na escola, a autora critica alguns pontos: ao selecionar alguns conteúdos de acordo com os interesses do aluno,

nega-se outros necessários para o ingresso no Ensino Médio; o risco de evasão quando o aluno volta ao Ensino regular com a mesma lógica que fez parte do seu fracasso escolar anterior; o TC entende a reprovação como um problema social e contribui com as tentativas de anos na área da educação para inserir o sujeito na curva de normalidade de aprendizagem. A questão dos conteúdos escolhidos para as aulas e alguns pontos sobre a avaliação serão abordados nesta dissertação.

O segundo trabalho com contraponto ao Programa e último que será analisado nessa primeira parte do Estado da Arte é a dissertação de Silva (2018). A autora utilizou como instrumentos: diário de campo, rodas de conversa, questionários, entrevistas e leitura e análise de documentos. Os sujeitos foram cinco docentes de uma das escolas participantes do TC pertencente à região metropolitana de POA. As conclusões apontaram que a formação continuada pela qual passam os professores do Programa acontecem basicamente em seu cotidiano nas reuniões de planejamento, cursos *online* e imersões. Para a autora, essas formações careceriam de temas mais específicos e centrados nas realidades das juventudes. Apesar disso, o estudo relata que os professores demonstraram uma incansável busca pelo conhecimento. Tal busca será discutida nesta dissertação como um dos fatores envolvidos no desenvolvimento da criatividade.

Analisando as 18 pesquisas apresentadas, é possível verificar que, apesar de algumas críticas, todos os estudos apontam uma série de resultados positivos advindos da utilização da proposta metodológica Trajetórias Criativas. Tais resultados atingem alunos, familiares, professores e gestores, refletindo, portanto, em toda a comunidade escolar. De acordo com os dados, essas mudanças podem ser consideradas amplas e duradouras, transcendendo o espaço e o tempo do TC. Contudo, esse é um Programa relativamente recente (oito anos de existência), em que muitas facetas e muitas características ainda carecem de análise e aprofundamento e mais: a reavaliação proporcionada pelos contrapontos é pertinente e útil para o perfeiçoamento da proposta. Por essa razão, torna-se interessante discutir os aspectos referentes à criatividade presentes nesse contexto, como será feito nesta investigação.

4.1 ESTUDOS ENVOLVENDO CRIATIVIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Este subcapítulo apresenta os estudos encontrados que envolvem a temática desta pesquisa: criatividade, Educação Física e a Epistemologia Genética. A consulta foi feita mediante o levantamento no Banco de Dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

Escolheu-se esse banco de dados porque é uma fonte importante de informação, oferta acesso gratuito para pesquisa de artigos científicos e pode ser considerado extenso e abrangente.

Os critérios de inclusão que foram utilizados na busca foram: 1) proximidade com o tema proposto neste estudo; 2) data, isto é, as publicações devem ter sido publicadas nos últimos dez anos, partindo-se de 2008; 3) presença dos seguintes descritores¹³ (utilizados separadamente): novidade e Piaget, novidade e Epistemologia Genética, novidade e Educação Física, Educação Física e Piaget, Educação Física e criatividade. Inicialmente, o critério de seleção deu-se pela leitura do título; verificada a proximidade, lia-se o resumo, as considerações finais e, posteriormente, caso fosse selecionado, lia-se o trabalho na íntegra. Já os critérios de exclusão considerados foram: 1) trabalhos que não envolviam o contexto de ensino (escola, clubes, treinamento) ; 2) trabalhos que não permitiram acesso completo ao texto; 3) trabalhos repetidos.

A partir dos descritores, foram encontrados 13 trabalhos no total. Foi feita uma triagem, baseada nos critérios de inclusão e exclusão e, assim, foram selecionadas sete pesquisas, que farão parte deste Estado da Arte e encontram-se apresentadas na Tabela 2. Além dessas pesquisas, outra sobre Escala de Criatividade em sala de aula foi incluída em função da proximidade e relevância com o tema.

Tabela 2. Trabalhos publicados envolvendo criatividade, Educação Física e Epistemologia Genética.

Título	Autores	Dados da Edição
Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal	Kobayashi e Zane	<i>Rev. bras. educ. fis. esporte (Impr.)</i> , São Paulo , v. 24, n. 2, p. 195-204, June 2010
La capoeira como herramienta de inclusión social e innovación educativa: Una propuesta para la asignatura de Educación Física	Rios Valdes	<i>Estud. pedagóg.</i> , Valdivia , v. 41, n. especial, p. 193-212, 2015
O conhecimento tático produto de métodos de ensino combinados e aplicados em sequências inversas no voleibol	Lima, Matias e Greco	<i>Rev. bras. educ. fis. esporte</i> , São Paulo , v. 26, n. 1, p. 129-147, Mar. 2012
A influência dos métodos de ensino-	Silva e Greco	<i>Rev. bras. educ. fis. esporte</i>

¹³ Os seguintes descritores não encontraram publicações disponíveis: criatividade e Piaget, criatividade e Epistemologia Genética, criatividade e construtivismo, novidade e construtivismo, Educação Física e construtivismo.

aprendizagem-treinamento no desenvolvimento da inteligência e criatividade tática em atletas de futsal		<i>(Impr.)</i> , São Paulo , v. 23, n. 3, p. 297-307, Sept. 2009
Promoting artistic quality in rhythmic gymnastics: a didactic analysis from high performance to school practice	Loquet	<i>Rev. bras. educ. fis. esporte</i> , São Paulo, v. 30, n. 1, p. 145-158, março de 2016
Epistemologia genética e educação física: algumas implicações pedagógicas	Oliveira e Caminha	<i>Psicol. Esc. Educ.</i> , Maringá , v. 18, n. 1, p. 57-65, June 2014
Formação continuada de professores: construindo possibilidades para o ensino do atletismo na Educação Física escolar	Gemente e Matthiesen	<i>Educ. rev.</i> , Curitiba , n. 65, p. 183-200, Sept. 2017
Validação da escala clima para criatividade em sala de aula	Fleith, Almeida e Peixoto	<i>Estudos de Psicologia</i> .Campinas, n.28(3) I 307-314 I jul. – sept. 2011

Fonte: Autora (2018).

Primeiramente, apresenta-se a pesquisa de Kobayashi e Zane (2010), que pretendia identificar a fase do desenvolvimento moral de 30 adolescentes, entre 15 e 18 anos, que tiveram algum tipo de conflito com a lei e que foram condenados à medida socioeducativa de internação, em Centro de atendimento socioeducativo. Os alunos responderam uma entrevista semiestruturada, inspirada no Método Clínico de Piaget, que continha perguntas sobre as regras do futsal e situações de jogo que envolviam dilemas morais. Em um segundo momento, foi feita a observação dos adolescentes em um jogo de futsal que não contava com a figura do juiz. As autoras identificaram que os adolescentes ainda se encontravam na fase denominada por Piaget como heteronomia, tanto na prática quanto na consciência da regra. Segunda elas, os adolescentes respeitavam as regras somente para obter vantagem sobre o adversário e só as respeitariam mais se houvesse uma figura de autoridade, como o árbitro. Para finalizar, as autoras afirmaram que os resultados da pesquisa podem auxiliar educadores a desenvolver estratégias preventivas e interventivas ao desenvolvimento moral de adolescentes. Apesar de não falar especificamente sobre criatividade, e sim, sobre moralidade, essa pesquisa contribui para se pensar na influência positiva que a aula de Educação Física pode exercer para além do desenvolvimento motor dos alunos. Afinal, os alunos do TC são, geralmente, aqueles que

apresentam problemas disciplinares em seu histórico. Além disso, é preciso incentivar os alunos a tentarem encontrar caminhos para a resolução de situações conflituosas ou, até mesmo, estratégias em jogo, utilizando a sua criatividade, porém compreendendo e respeitando as regras de convivência do espaço escolar.

Também com foco no aspecto social, Rios Valdes (2015) teve o objetivo de discutir a importância da capoeira como um instrumento pedagógico de inclusão social no âmbito escolar por meio da aula de Educação Física. A proposta era composta por uma prática profissional de 100h nos cursos de primária da Escola General Prim de Barcelona. Os sujeitos eram 387 alunos, sendo que em torno de 45% dos participantes eram estrangeiros, pertencentes a classes sociais desfavorecidas. Havia, também, alguns alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. A capoeira foi o recurso utilizado no intuito de desenvolver a criatividade e a expressão desses alunos de forma cooperativa. A autora destaca que os resultados foram positivos, pois o fato de os alunos estarem envolvidos e concentrados em criar e resolver tarefas fez com que as condutas negativas de comportamento diminuíssem. Além disso, a partir dessa intervenção, foi criada uma proposta de progressão metodológica do ensino da capoeira para crianças de 1º ao 6º ano, considerando as características de como aprendem as crianças em diferentes faixas etárias. Como contribuição para esta dissertação, destaca-se que a pesquisa de Rio Valdes considera a criatividade como “qualquer coisa que implique inteligência, controle e que agregue valor” (p.203), conceito que foge do senso comum da originalidade e aproxima-se do conceito adotado aqui. Outra questão é a utilização da capoeira como meio de desenvolvimento da criatividade, mais uma vez, inovando-se ao trazer um elemento da Cultura Corporal do Movimento Humano, que é pouco utilizado na Educação Física escolar até quando se trata da realidade brasileira.

Com relação a metodologia utilizada pelos docentes, Lima, Matias e Greco (2012) desenvolveram sua pesquisa com o objetivo de investigar as diferenças entre os métodos de ensino situacional e tradicional no desenvolvimento do conhecimento tático declarativo e processual nas sessões de treinamento de voleibol e, assim, observar a influência da ordem de aplicação desses métodos no conhecimento tático. Os participantes eram 36 estudantes do sexo masculino, com idades entre 12 e 14 anos, dos quais 22 eram praticantes de voleibol e 14 não eram praticantes (compondo o grupo controle). Foram feitos três grupos distintos: GST – que iniciavam o processo de ensino-aprendizagem-treinamento pelo método situacional (foco na aprendizagem tática, na tomada de decisão e no pensamento crítico); GTS – que iniciavam o processo ensino-aprendizagem-treinamento pelo método tradicional (ênfase na técnica por

meio da repetição); e o Grupo Controle – que não realizou treinamento. Depois de 15 sessões, foi invertido o método de treinamento entre os grupos e realizou-se o mesmo número de sessões. Foi feito um pré-teste, um pós-teste 1 após as primeiras 15 sessões e um pós-teste 2 após as 15 sessões finais. Os testes eram compostos por dois protocolos: teste KORA para avaliar o conhecimento processual (como e quando fazer) no parâmetro tático “reconhecer espaços”; e o teste de Conhecimento Tático em Situação de Ataque de Rede para avaliar o conhecimento declarativo (o que fazer) em 10 situações de jogo. Os resultados evidenciaram que o grupo GST obteve uma diferença significativa no conhecimento processual convergente e divergente no pós-teste 1 e 2, o que significaria uma melhora relevante na inteligência e criatividade tática. O mesmo não aconteceu com o grupo GTS. Não houve melhora do conhecimento tático declarativo em nenhum dos grupos.

Tais resultados são muito importantes para esta pesquisa porque apontam que uma metodologia voltada para a resolução de problemas em situações de jogo, na qual se valorizam os processos cognitivos, parece ser mais eficaz (pelo menos, ao ser utilizada, em primeiro lugar, na sequência de treinamento) do que aquela voltada à técnica baseada na repetição. O artigo destaca, ainda, que o jogador deve ocupar uma posição central na aprendizagem com uma atitude mais prospectiva do que reativa e que é importante oportunizar-lhe espaço para que encontre diferentes soluções para além daquelas que o professor/treinador apresenta.

Silva e Greco (2010) utilizaram uma metodologia muito semelhante ao estudo anterior, só que com 32 atletas de futsal que tinham entre 12 e 13 anos. Seu objetivo era de relacionar os métodos de ensino-aprendizagem-treinamento utilizados em três equipes de futsal e o desenvolvimento do conhecimento tático processual divergente (criatividade) e convergente (inteligência). Foram feitas observações de 18 sessões de treino de cada equipe para classificar que tipo de metodologia cada treinador utilizava. O instrumento utilizado foi o mesmo que no trabalho anterior, os testes KORA, só que na habilidade “Oferecer-se e Orientar-se”. O grupo que treinava a partir de um método analítico (foco na capacidade técnica) evidenciou melhora em relação à inteligência de jogo, mas não em relação à criatividade tática. Os grupos em que os treinadores utilizavam o método misto analítico - situacional (diversificação dos conteúdos) ou situacional (segmento tático-técnico) apresentaram melhoras significativas tanto para o desenvolvimento da criatividade tática como da inteligência de jogo. Mais uma vez, a pesquisa corrobora o que se defende nesta dissertação, concluindo que metodologias mais ativas, que eles acreditam serem aquelas

baseadas no desenvolvimento tático, mostram-se mais interessantes para o conhecimento tático-técnico da criatividade. Além desse fato, esse tipo de metodologia evita um desgaste precoce de atletas tão jovens que, muitas vezes, acontece pela supervalorização da técnica.

Por sua vez, Loquet (2016) elaborou um estudo sobre a dicotomia entre os termos “técnica” e “arte” quando se fala em Ginástica Rítmica (GR). A pesquisa apresenta, primeiramente, uma visão geral com relação à GR como uma prática escolar que pode ter diferentes formas de ensinar. Em seguida, descreve-se um breve histórico da GR como esporte. Para finalizar, a autora apresenta uma proposta à iniciação da GR, baseada em três “jogos” de criatividade, de execução com graciosidade e de representação. Esse tipo de abordagem visa promover as qualidades artísticas dessa modalidade, na qual, muitas vezes, exaltam-se somente as qualidades técnicas. Percebe-se que, mais uma vez, a técnica pela técnica é criticada, corroborando com este trabalho. Outra questão é a possibilidade de utilização da GR como um conteúdo interdisciplinar entre a Educação Física e as Artes, tendo em vista essa mistura de balé, teatro, música e ginástica, característica dessa modalidade.

De uma forma mais geral, Oliveira e Caminha (2014) procuraram compreender o conhecimento do homem por meio da EG, buscando traçar algumas contribuições para o contexto da Educação Física Escolar. Alguns pontos importantes são apresentados no texto: a) o ensino na Educação Física deve considerar o aluno como agente e autor de seu conhecimento, que vivencia e descobre por ele mesmo; b) os professores precisam conhecer e levar em consideração a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, escolhendo atividades compatíveis e úteis para a sua evolução; por exemplo, na fase pré-operatória, pode dar-se preferência para os jogos simbólicos, de representação e imaginação; c) a EFI é uma disciplina privilegiada para se aprender a conviver, as atividades em grupo auxiliam no desenvolvimento da moral e da cognição, na medida em que favorecem as interações coletivas; d) a aprendizagem passa pelo corpo desde quando se é bebê (período sensório-motor), conhecer o próprio corpo e suas possibilidades ajuda na construção do eu, contribui para a estruturação do esquema corporal e das estruturas de pensamento; e) o jogo é um conteúdo muito utilizado nas aulas de EFI, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade; é um conteúdo rico para promover a socialização entre as crianças e o seu meio e pode ser considerado como uma ferramenta pedagógica importante ao desenvolvimento da inteligência e à formação do ser humano; f) essa disciplina precisa considerar os conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais, pois a cultura corporal do movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir. Todas essas afirmações corroboram e complementam

os aspectos mencionais na Fundamentação Teórica desta dissertação sobre a Educação Física e a criatividade no contexto piagetiano. Essa disciplina pode favorecer, então, não somente os aspectos motores, como, também, a construção do pensamento, das estruturas mentais e do desenvolvimento cognitivo e moral das crianças.

Com relação aos professores de Educação Física, Gemente e Matthiesen (2017) ofereceram um curso de formação continuada, abordando o atletismo escolar, buscando verificar as contribuições de tal curso à prática pedagógica dos participantes, por meio de uma pesquisa-ação. A amostra era composta por 21 professores de EFI da rede municipal de educação de Goiânia. Os instrumentos utilizados foram entrevistas, questionário, gravação e diário de campo. Os resultados evidenciaram que a formação propiciou trocas de experiências, construção de conhecimentos sobre as provas de atletismo, interferência direta na escola, elevação da autoestima, estímulo à criatividade para o desenvolvimento de novas práticas e, ainda, a aproximação da universidade com a escola. Sendo a formação continuada uma das especificidades do TC, essa pesquisa é relevante para se pensar a importância desses momentos ao crescimento profissional dos professores, evidenciando tantos benefícios, em especial, o desenvolvimento da criatividade. Destaca-se, também, o fato de aproximar escola e universidade e contribuir para a divulgação de conhecimentos, que, muitas vezes, não são acessíveis aos professores da Educação Básica, possibilitando a reflexão, a discussão e a construção permanente de conhecimento, como também é o caso do TC.

O último trabalho a ser citado é o de Fleith, Almeida e Peixoto (2011), que propõe a adaptação e validação de uma escala para medir o clima de criatividade em sala de aula. A escala foi criada em 2005, por Fleith e Alencar. Nesse estudo mais recente, ela foi adaptada para uso com alunos na 5ª série do EF (atualmente, no 6º ano). Participaram da pesquisa 504 alunos de escolas públicas e particulares do Distrito Federal, com o intuito de se avaliar o clima de sala de aula nas disciplinas de português e matemática. A análise confirmatória indicou três dimensões que se associam ao clima em sala de aula para a criatividade: o estímulo professor, a autopercepção do aluno sobre características criativas e a motivação do aluno para a aprendizagem. A partir das análises estatísticas, evidenciou-se que a escala é adequada para utilização na pesquisa e avaliação do clima de sala de aula e sua contribuição para o desenvolvimento da criatividade. Apesar de não citar Piaget, os fundamentos teóricos do estudo assemelham-se muito com os desta pesquisa, pois entendem que a criatividade não é algo inato, e sim, dependente da interação entre o indivíduo e o meio, por meio da

preparação, da aprendizagem, das oportunidades e experiências ricas e diversificadas. Ainda, as questões da escala auxiliaram no processo de construção do questionário desta pesquisa.

As pesquisas apresentadas fazem refletir sobre a escassez de estudos que envolvem a criatividade, a Educação Física e Piaget. Com tão poucas referências, torna-se um grande desafio dissertar sobre o tema. Apesar disso, os estudos encontrados contribuíram para reforçar alguns pontos como a importância de metodologias que conduzam à reflexão, à formação do professor, à variação dos conteúdos, à interdisciplinaridade e à Educação Física como um espaço de desenvolvimento motor, cognitivo e moral. Também, serviram para refletir sobre outros aspectos, por exemplo, o método situacional, como uma alternativa interessante ao desenvolvimento da criatividade, e o conteúdo das questões da escala, que serviram como inspiração para um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa.

5 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

De acordo com a Fundamentação Teórica apresentada e com a intenção de estudar o desenvolvimento da criatividade na aula de Educação Física, foram definidas as seguintes proposições norteadoras deste estudo.

- a) A criatividade relaciona-se com a inteligência e, assim como ela, desenvolve-se durante toda a vida.
- b) Os processos criativos ocorrem em todo o momento, em cada indivíduo – sempre que há a construção de um novo conhecimento - e não somente em criações completamente originais.
- c) A criatividade do professor revela-se na adaptação ao meio em que está inserido, ao descobrir novas possibilidades de superar as dificuldades que se apresentam e coordenar diferentes pontos de vista.
- d) As especificidades do TC, como a interdisciplinaridade, o planejamento conjunto, a proximidade professor-aluno, a iniciação científica e o respeito à autonomia do professor, podem instigar o desenvolvimento da criatividade de seus professores.
- e) A criatividade de professores e de alunos influenciam-se de forma recíproca a partir de um sistema de interações.
- f) A aula de Educação Física deve contribuir para a formação do pensamento criativo, aliando o fazer ao compreender, considerando o estudante em sua totalidade (aspecto cognitivo, motor e socioafetivo).

6 METODOLOGIA

Esta pesquisa de mestrado investiga o desenvolvimento da criatividade – considerada sob a perspectiva piagetiana – nas aulas de Educação Física do Programa Trajetórias Criativas. A seguir, encontram-se os aspectos metodológicos que foram utilizados na condução desta pesquisa.

6.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como as especificidades do TC (a interdisciplinaridade, o planejamento conjunto, a proximidade professor-aluno, a iniciação científica e o respeito à autonomia do professor) contribuem para o desenvolvimento da criatividade de professores e de alunos nas aulas de Educação Física?

6.2 OBJETIVO GERAL

Estabelecer relações entre as especificidades do TC e o desenvolvimento da criatividade dos professores de Educação Física e de seus alunos.

6.2.1 Objetivos Específicos

- 1) Investigar se a participação no Programa Trajetórias Criativas modifica a forma de pensar e agir dos professores;
- 2) Descrever quais as especificidades do Programa contribuem para o desenvolvimento da criatividade dos professores de Educação Física;
- 3) Verificar se o professor de Educação Física considera que a criatividade é um aspecto relevante a ser incluído no planejamento;
- 4) Identificar se os professores participantes possibilitam o desenvolvimento da criatividade de seus alunos nas aulas e como o fazem;
- 5) Analisar se os professores que mais utilizam a criatividade em aula são aqueles que promovem o desenvolvimento da criatividade de seus alunos.

6.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa e se deu por meio de um estudo de caso integrado. Este tipo de estudo de caso procura investigar relações dentro de um determinado contexto (YIN, 2015). O banco de dados foi organizado por escola sendo que para cada uma delas havia um professor, um grupo de alunos e uma modalidade de avaliação. Esta foi uma etapa necessária para destacar a concepção de criatividade, as condições para o seu desenvolvimento e as ações docentes em cada escola. A análise a ser apresentada destacará os principais dados do conjunto das respostas de todas as escolas. O objetivo do estudo não foi classificar as escolas ou os participantes, mas sim os seus argumentos (LOURENÇO, 1998).

Yin (2015) afirma que o estudo de caso pode ser considerado um método de pesquisa eficaz ao tentar responder aos questionamentos de ‘como’ ou ‘por que’ acontecem determinados eventos contemporâneos. A entrevista semiestruturada foi um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa e foi inspirada no método clínico, na medida que, houve contra-argumentação e busca de curso do pensamento do entrevistado. Entretanto, utilizou-se também perguntas fechadas. Delval (2002) destaca que esse método procura investigar como os sujeitos pensam, percebem, agem e sentem, tentando descobrir aquilo que não fica evidente nas falas ou nas ações desses sujeitos. A especificidade do método consiste em uma:

[...] intervenção sistemática do experimentador diante da atuação do sujeito e como resposta às suas explicações [...] Coloca-se esse sujeito em uma situação problemática que ele tem que resolver ou explicar, e observa-se o que acontece. (DELVAL, 2002, p.68)

Apesar de ter sido utilizado, inicialmente, para estudar o pensamento da criança, o método pode ser aplicado também em adultos, como realizado em diversas pesquisas como, por exemplo, a de Becker (1984).

6.3.1 Contexto Da Pesquisa

As etapas de observação, entrevistas e questionários ocorreram simultaneamente. A coleta de dados aconteceu nos meses de novembro e dezembro de 2018. As avaliações finais dos alunos foram solicitadas assim que o ano letivo de 2018 foi finalizado. O contexto da investigação abrangeu Escolas Estaduais de Porto Alegre e Região Metropolitana que aderiram ao Programa Trajetórias Criativas, alcançando um total de 10 professores e 33 alunos participantes.

Primeiramente, entrou-se em contato por telefone com as escolas que constavam como participantes no site do Programa TC. Contudo, de uma listagem de 25 escolas, nove relataram não participar mais do Programa (pelo menos no ano de 2018), duas situavam-se em uma distância que extrapolava a abrangência do trabalho (Vale dos Sinos), com duas não se conseguiu contato, uma não acolheu a pesquisa e, em outra, foi feita a observação, mas não se concluiu as entrevistas e os questionários por indisponibilidade do professor. Com isso, todas as dez escolas restantes que acolheram ao estudo passaram a compô-lo.

6.3.2 Estudos Preliminares

Foram realizados dois estudos preliminares com o objetivo de treinar a pesquisadora, testar os instrumentos e verificar sua necessidade de modificação ou adequação. O primeiro foi realizado em uma Escola Municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre em que a pesquisadora leciona. Foram realizados: observação, questionário com seis alunos do sexto ano e a entrevista semiestruturada com o professor de Educação Física, com algumas adaptações, uma vez que a escola não é adepta ao Programa TC. O segundo estudo preliminar foi realizado com uma professora de Ciências do TC de uma das escolas que fizeram parte da pesquisa. Nesse caso, foi realizada somente a entrevista, também com algumas adaptações em função da disciplina que a docente lecionava.

Ambos os estudos preliminares foram úteis para testar e ajudar a desenvolver as habilidades da pesquisadora que se propôs a utilizar a pesquisa qualitativa com o uso de observações, questionários e entrevista, inspirada no método clínico de Jean Piaget (DELVAL, 2002). Como resultado, foi possível ajustar o tempo da entrevista, sendo que a primeira teve uma hora e quarenta minutos, e a segunda, quarenta e cinco minutos de duração. Inicialmente, a entrevistadora tinha receio de perder informações importantes na fala do professor. Com isso, deixou o entrevistado muito livre e a entrevista ficou extensa, perdendo o foco. No segundo estudo-piloto, a pesquisadora passou a intervir ativamente durante a entrevista, fazendo contra-argumentações para alcançar os objetivos das perguntas, a fim de evitar respostas vagas ou incoerentes.

6.3.3 Participantes

Os participantes deste estudo foram dez professores de Educação Física que lecionam no Programa Trajetórias Criativas. De acordo com Delval (2002), dez sujeitos seria um número suficiente para se tirar conclusões e responder ao problema e objetivos de pesquisa com o método clínico. Cogitou-se formar dois grupos distintos de professores: aqueles que lecionam no Programa há, no mínimo, três anos e aqueles que lecionam há, no máximo, um ano e meio, com intuito de considerar a influência do tempo de trabalho no TC na criatividade do professor. Contudo, as diferenças no tempo de docência no Programa dos professores que acolheram ao estudo não foram suficientes para a constituição de grupos. Os professores participantes foram identificados por códigos, sendo P1 o professor entrevistado um e assim por diante, até o professor entrevistado dez (P10). Abaixo, encontra-se a tabela 3, que apresenta o perfil dos professores participantes com as informações que se julgaram pertinentes sobre a Trajetória docente de cada um.

Tabela 3. Perfil dos professores participantes.

Cód.	Tipo de vínculo	Tempo de docência total	Tempo docência TC	Adesão esclarecida ao TC?¹⁴
P1	Contrato	10 anos	3 meses	Não
P2	Contrato	12 anos	4 anos	Sim
P3	Contrato	26 anos	5 anos	Sim
P4	Concurso	12 anos	2 anos	Sim
P5	Contrato	2 anos	2 anos	Não
P6	Contrato	8 anos	2 anos	Sim
P7	Contrato	9 anos	3 anos	Sim
P8	Contrato	4 anos	3 anos	Não
P9	Concurso	7 anos	2 anos	Sim
P10	Concurso	6 anos	2 anos	Sim

Fonte: Autora (2019).

Os alunos dos professores pesquisados foram convidados a participar respondendo ao questionário sobre as oportunidades do desenvolvimento da criatividade em aula. No total, 33 alunos responderam ao questionário. Eles serão nomeados como “aluno E1”, por exemplo, no caso de ser um dos alunos pertencentes à Escola um, e assim por diante, até os alunos da

¹⁴ Se os professores foram esclarecidos antecipadamente ao aceite da vaga a respeito do funcionamento diferenciado do Programa ou se só obtiveram conhecimento ao chegar na escola.

escola dez, que serão identificados como “aluno E10”. Na tabela 4, encontra-se a quantidade de estudantes que aderiu ao estudo em cada unidade escolar.

Tabela 4. Quantidade de alunos participantes em cada escola.

Escola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Quantidade de alunos participantes	5	5	5	5	4	2	1	1	2	3

Fonte: autora (2019).

Quanto aos professores, seis foram mulheres e quatro foram homens. Com relação aos alunos, 17 foram meninos, enquanto 16, meninas. Para simplificar a leitura dos dados, optou-se por utilizar o “masculino genérico”. Portanto, os sujeitos foram nomeados como “professor” ou “aluno”, independentemente do seu sexo, considerando a norma da língua portuguesa em que a concordância padrão é no masculino.

6.4 PROCEDIMENTOS

Adotar procedimentos seguros para os participantes é um elemento fundamental em qualquer trabalho científico. O Comitê de Ética em Pesquisa, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (2016), traz algumas orientações no sentido de garantir uma série de normas éticas no trabalho com seres humanos, como, por exemplo, o fato de não pressioná-los ou lhes causar danos. A seguir, encontram-se os procedimentos baseados em tais normas, os quais foram adotados nesta pesquisa.

6.4.1 Autorização

Em primeiro lugar, entrou-se em contato com a coordenação geral do TC (professores do Colégio de Aplicação) a fim de obter autorização para a realização deste estudo. Logo após a aprovação deste Projeto, as escolas que aderiram ao TC foram contatadas, solicitando a sua participação, por meio de um Termo de Autorização para a Direção (Apêndice A). Uma vez concedida a autorização por parte da direção, foram convidados os professores de Educação Física do TC para participarem da pesquisa, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). A partir do consentimento do professor, convidou-se os alunos que

participam de suas aulas para fazer parte da pesquisa, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aos pais, bem como um Termo de Anuência, com a concordância do próprio aluno (Apêndice C).

6.4.2 Cuidados Éticos

Os participantes do estudo (professores e alunos) puderam aderir, ou não, à participação na pesquisa, podendo, inclusive, retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem que isso traga qualquer constrangimento ou prejuízo. Foi assegurado o sigilo da identidade dos participantes, uma vez que seus nomes foram substituídos por códigos (P1, P2,..., P10), bem como foi suprimida qualquer outra informação que pudesse identificar o professor. As entrevistas foram transcritas e enviadas, por e-mail, aos participantes, para que fizessem a aprovação e, até mesmo, modificações que julgassem necessárias.

6.5 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram: a observação, a entrevista semiestruturada, o questionário e a análise dos avaliações escolares finais dos alunos.

6.5.1 Observação

Antes de tudo, foi feita a observação de, pelo menos, um período de aula de Educação Física de cada um dos professores participantes. Os dados coletados na observação nortearam a entrevista, trazendo, à tona, sempre que possível, situações reais da aula (MARCON, 2014). A tabela 5 retrata a organização do roteiro de observação da aula.

Tabela 5. Roteiro de observação

QUESTÕES	FINALIDADES
1) Que materiais o professor utiliza?	Variedade e criação de materiais.
2) Qual conteúdo o professor está desenvolvendo?	Variedade de conteúdos (ex: dança, lutas, jogos) e adaptação à trajetória estudada naquele momento.
3) Quais estratégias pedagógicas ele usa na sua prática de ensino?	Estratégias pedagógicas relacionais ou outro tipo de prática que caracterize outra abordagem.
4) O professor propõe debate e	Estímulo à criatividade e à construção do

discussão? Há troca entre os alunos? O professor dá respostas prontas ou faz com que o aluno reflita sobre as possibilidades?	conhecimento.
5) O professor oportuniza que os alunos expressem-se e modifiquem algo que julguem necessário? Como o professor lida com possíveis conflitos em aula?	Incentivo ao protagonismo e à autonomia.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Becker (2013).

6.5.2. Entrevista Semiestruturada

Após a observação, foi realizada a entrevista semiestruturada, inspirada no método clínico, com os professores participantes. As entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade de cada professor participante. Houve o cuidado de, inicialmente, explicar o que seria feito ao professor participante. No total, foram transcritas nove horas e vinte minutos de entrevistas, que resultaram em cento e setenta laudas, sobre as quais foi feita a seleção dos extratos mais significativos para o foco da pesquisa, a sua interpretação e a discussão de resultados. A partir das sugestões da banca do Projeto, adicionou-se uma questão à entrevista referente às trocas entre os professores e os alunos, a fim de verificar se os processos criativos dos alunos pudessem influenciar, de alguma forma, as construções intelectuais dos professores. A tabela 6 apresenta o roteiro de questões básicas utilizado, sendo que ele foi adaptado quanto ao conteúdo e a ordem, conforme as observações e o andamento da entrevista.

Tabela 6. Roteiro de questões básicas para entrevista.

OBJETIVOS	QUESTÕES	CONTRA-ARGUMENTAÇÕES
Pergunta de aproximação com o entrevistado.	1) Fale um pouco sobre a sua trajetória profissional.	
1) Investigar se a participação no Programa Trajetórias Criativas modifica a forma de pensar e agir dos professores.	2) Quais as experiências que você julga que foram significativas para o seu desempenho profissional? 3) Você está atualmente no TC. Como foi a sua integração e a sua iniciação ao participar do Programa?	3) Se fosse recomeçar o que faria diferente? Existe outro jeito de fazer? 4) Um professor que eu conheci disse que é muito semelhante trabalhar no ensino regular e no

	4) Como se diferencia a experiência de atuar no TC em relação às outras experiências profissionais que você têm ou teve?	TC, que muda somente a quantidade de períodos para cada disciplina. O que você pensa sobre isso?
2) Descrever quais as especificidades do Programa contribuem para o desenvolvimento da criatividade dos professores de Educação Física.	5) O que você considera mais marcante no Programa? 6) Existe alguma especificidade do Programa que você destacaria para a sua área de conhecimento (área das linguagens)? 7) Como é o trabalho conjunto entre os professores do Programa? Pensa que o contato mais próximo com os colegas de outras disciplinas possa ter contribuído para o seu desempenho como professor de Educação Física? 8) Como acontece a relação com os alunos e de que forma ela influencia o processo de ensino e de aprendizagem? 9) Como se dão as trocas entre professor e aluno?	7) Esclarecimento: como por exemplo, por meio das reuniões de planejamento dialógico e as atividades interdisciplinares. 9) Já reavaliou alguma atividade a partir de algo trazido pelos alunos?
3) Verificar se o professor de Educação Física considera que a criatividade é um aspecto relevante a ser incluído no planejamento.	10) O que você considera importante que o aluno desenvolva em suas aulas? 11) O que você entende por criatividade?	
4) Identificar se os professores participantes possibilitam o desenvolvimento da criatividade de seus alunos nas aulas e como o fazem.	12) Você costuma favorecer o desenvolvimento da criatividade dos seus alunos em aula? Em que momentos? Cite exemplos. 13) A iniciação científica é uma das especificidades do TC em que o aluno pode escolher o tema a ser pesquisado. Já presenciou ou	11) Complemento: Usar como exemplo as atividades observadas na aula de cada professor. 14) Um professor uma vez me disse que adultos e crianças aprendem do mesmo jeito. O que você pensa sobre isso?

	<p>orientou algum aluno que desenvolveu um tema relacionado à Educação Física na iniciação científica? O que você pensa sobre isso?</p> <p>14) Como você pensa que o seu aluno aprende?</p> <p>15) A aprendizagem na Educação Física é diferente de outras disciplinas da área das linguagens? E de outras disciplinas em geral?</p> <p>16) Que estratégias pedagógicas você tem usado em aula ou fez algum projeto novo para as aulas do TC?</p>	<p>13) Quais os processos dessa aprendizagem?</p> <p>14) Conversando com outro colega, ele me disse que costuma fazer perguntas aos alunos e, a partir daí, organiza seus debates. Em sua opinião, a forma de trabalho desse professor, no envolvimento com seus alunos, potencializa a aprendizagem? Por quê?</p> <p>14) Quando o aluno tem dificuldades de aprender, quais são as causas dessa dificuldade?</p>
<p>5) Analisar se os professores que mais utilizam a criatividade em aula são aqueles que promovem o desenvolvimento da criatividade de seus alunos.</p>	<p>17) Um dos professores que entrevistei disse que procura colocar sempre atividades que tenham duas ou mais possibilidades de realização para favorecer o desenvolvimento da criatividade do aluno. Teria outro jeito de o professor conduzir essa prática?</p>	<p>16) Outro professor me disse que, quando trabalha com futsal, ele propõe que os alunos inventem as regras e, depois, questiona a relação das regras com o resultado do jogo. Você acha que isso contribui para os objetivos do TC? Por quê?</p> <p>Complemento: utilizar exemplos de atividades observadas em aula.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

6.5.3 Questionário

Para os alunos dos referidos professores, foi aplicado um questionário. Sua aplicação foi realizada, concomitantemente, com todos os alunos participantes de cada turma, sendo que a leitura de todas as questões foi feita em voz alta. A pesquisadora esteve à disposição para sanar eventuais dúvidas durante a realização do questionário. O quadro 1 apresenta a forma como o questionário foi organizado e apresentado aos alunos.

Quadro 1. Questionário para aplicação com os alunos.

Nome: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___ Anos de participação no TC: _____

Nome do(a) Professor(a) de Educação Física: _____

Escola: _____

- 1) Você gosta das suas aulas de Educação Física do TC? Por quê?
- 2) Neste ano, quais atividades diferentes você lembra que o professor desenvolveu na aula de Educação Física?
- 3) Consegue perceber diferenças entre a aula de Educação Física do TC e do Ensino Fundamental regular? Quais?
- 4) Em alguma situação, o professor pediu concentração para realizar os movimentos? Se sim, que situação foi essa?
- 5) Em um jogo como o handebol, por exemplo, que influência tem você se concentrar nos movimentos para realizar, com sucesso, a sua jogada?
- 6) Você considera a aula de Educação Física um bom momento para aprender coisas diferentes para além das atividades motoras em si? Dê um ou mais exemplos.
- 7) É possível aprender a conviver em grupo nas aulas de Educação Física? Como?
- 8) Consigo utilizar os conhecimentos que construo na aula de Educação Física em outros momentos? Dê exemplos.
- 9) Na aula de Educação Física, no Programa Trajetórias Criativas, você tem espaço para sugerir, criar e fazer escolhas? Cite situações em que isso ocorreu.
- 10) Se você fosse o(a) professor(a) de Educação Física, como seria a sua aula?

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

6.5.4. Avaliação do estudante

Foram analisados, ainda, os pareceres descritivos ou os conceitos finais dos alunos participantes, para verificar possíveis mudanças no tocante à criatividade no decorrer do ano letivo em curso, bem como para relacionar esses dados com o potencial criativo dos professores de Educação Física. A análise dos documentos constou em uma comparação dos diferentes modelos de instrumentos, buscando referências diretas ou indiretas da criatividade dos alunos, através da avaliação da sua participação ativa e interessada nas atividades propostas.

7. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Definidos os aspectos metodológicos da pesquisa, apresenta-se os resultados organizados a partir da leitura e categorização dos dados coletados. Tais resultados serão elencados da seguinte forma: primeiramente, serão expostos os dados referentes às observações das aulas de Educação Física dos professores participantes, em seguida, os dados da entrevista realizada com tais professores, após, o questionário aplicado aos alunos e, por fim, os dados referentes às avaliações desses alunos. Inicialmente, os dados foram organizados de forma a convergir para três grandes seções: as concepções sobre criatividade (e aprendizagem), as condições para o seu desenvolvimento e as ações realizadas pelos sujeitos da pesquisa. Posteriormente, tais tópicos constituíram-se em categorias de análise que foram utilizadas para integrar os resultados dos diferentes instrumentos utilizados na pesquisa.

7.1 OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O objetivo de realizar observações anteriormente aos questionários e às entrevistas era, primeiramente, uma aproximação dos sujeitos da pesquisa. Um segundo propósito era o de coletar informações que pudessem compor os questionamentos da entrevista semiestruturada, personalizando cada uma delas e favorecendo o entendimento dos professores por oferecer situações reais de sua prática.

A tabela 7 retrata os dados referentes à organização estrutural da(s) aula(s) observada(s).

Tabela 7. Estrutura das aulas observadas.

E*	A*	P*	Local	Materiais	Seqüência de atividades
1	14	1	Quadra da escola	Duas bolas de voleibol	- Chamada em sala; - Conversa sobre o trabalho; - Ir para a quadra; - Divisão dos times (prof ^a); - Jogo de queimada; - Exercício de vôlei (toque e manchete); - Retomada dos acontecimentos da aula.
2	20	2	Sala de aula/quadra da escola	Três bolas de basquete	- Chamada; - Avisos: divulgação de Projetos Sociais, prova de basquete;

					<ul style="list-style-type: none"> - Histórico e regras do basquete em sala de aula; - Exercício de passes e jogo de basquete (quadra).
3	18	2	Quadra da escola/ praça perto da escola	Um jogo de taco, uma bola de vôlei e uma bola de futebol.	<ul style="list-style-type: none"> - Alongamento; - Explicação e organização para ir para a praça; - Corrida até a praça (aproximadamente quatro quadras); - Jogo de taco e três corta; - Jogo de futebol; - Caminha de volta para a escola; - Tomar água, ir ao banheiro.
4	21	1	Quadra da escola	Bambolês, cones, uma bola de handebol.	<ul style="list-style-type: none"> - Chamada; - Professora busca o material; - Aquecimento: alternância entre caminhada e trote – professora comanda. - Exercício em sequência – memorização dos movimentos: só pode fazer o próximo movimento depois de fazer o anterior; - Atividade com bambolês cooperativa (semelhante ao “Coelho sai da toca”) – perguntas para reflexão ao final; - Jogo dos cinco passes com arremesso ao final; - Tomar água, ir ao banheiro, merenda.
5	16	1	Quadra da escola	Cordas, cones, uma bola de vôlei.	<ul style="list-style-type: none"> - Caminhada, trote, alongamento, aquecimento articular; - Em colunas: massagem nas costas do colega da frente; - Passar pela corda em movimento; - “Entrar” na corda, dar três pulos (depois dez) e sair; - Reloginho: corda passa rasteira pelos alunos em círculo e eles precisam pular para evitar que a corda encoste nos seus pés; - Estafetas com cones; - Passar por cima da corda a diferentes alturas; - três corta.
6	8	1	Quadra da	Uma bola de	<ul style="list-style-type: none"> - O professor explica o que vai acontecer na

			escola	futsal	aula em sala; - Jogam futsal livremente; - O professor encerra a aula, recolhe os materiais.
7	18	2	Pátio da escola	Rede de vôlei, uma bola de vôlei, vendas, pedaços de TNT para unir dois colegas, colchonetes.	- Retomada sobre os trabalhos sobre esporte adaptado; - Organização das apresentações; - Corrida para deficientes visuais; - Vôlei sentado.
8	3	1	Sala de aula	Folhas para o trabalho	- Explicação da aula; - Refazer o primeiro trabalho teórico que fizeram no ano sobre os esportes desenvolvidos; - Encaminha os alunos para a sala de jogos para jogarem fla-flu.
9	10	1	Quadra de escola	Três bolas de handebol, cones.	- Organiza os alunos em coluna; - Alongamento e aquecimento articular; - Estafeta de handebol: passe de ombro, dois passos para frente e passa a bola, com a mão não-dominante; - Círculo com alongamento.
10	12	1	Quadra da escola	Uma bola de rugby, coletes, cones, uma bola de handebol.	- Alongamento; - Jogo dos dez passes; - Pique-bandeira; - Atividade de três passes e arremesso no cone que está dentro do círculo central da quadra. O time adversário deve fazer barreira para tentar impedir os passes e arremesso.

Fonte: autora (2019). * Legenda: E se refere ao código da escola; A se refere à quantidade de alunos presentes em aula; P se refere à quantidade de períodos de aula observados pela pesquisadora.

A tabela 8 expõe exemplos de falas dos professores ou de situações de aula que pudessem ser utilizadas na entrevista.

Tabela 8. Situações de aula e falas docentes destacadas nas observações.

E	Situações de aula	Falas docentes
1	- Trancou a porta para os alunos atrasados não entrarem;	“Quem não responder é falta” “Regra é regra”

	<ul style="list-style-type: none"> - Deu a opção para o trabalho: coreografia ou pesquisa sobre os ritmos africanos; - Toda a aula de sexta-feira é livre para escolherem o que querem praticar; - Dá a oportunidade de os alunos escolherem quem fica na área no decorrer da atividade; - Dá dicas sobre o movimento do toque; - Faz perguntas que ela mesma responde. 	<p>“Como é o toque? Como a gente faz? Com a ponta dos dedos.” Perguntas retóricas.</p> <p>“Imagina que tem uma rede aqui”</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> - Pede ajuda aos alunos mais experientes no basquete sobre as regras; - Os alunos não reclamam de ter aula teórica. Estão acostumados? - Atividades práticas somente para quem estava com a roupa adequada. Quem não estava, não participa. - Brinca bastante e tem grande proximidade com os alunos; - Explica o porquê de se fazer os diferentes tipos de passes; - Retoma perguntas sobre os passes um tempo depois. 	<p>“Alguém está devendo o trabalho escrito de IC?”</p> <p>“O que significa basketball?”</p> <p>“Caso caia na prova” (repete várias vezes)</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> - Alunas pedem para conduzir o alongamento e a professora permite; - Maioria dos alunos com roupa adequada; - Os alunos fazem os exercícios e obedecem a professora sem reclamações; - Incentiva quando ocorre o gol, bate palmas; - Fica sentada durante a maioria do tempo, não dá maiores instruções sobre as atividades ou dicas de como fazer; - Alguns alunos ficam sentados durante as atividades. Ela insiste um pouco. Uns vão, outros permanecem sentados. 	<p>“Eu não tenho muita paciência e eu também não. Eles gostam de mim porque eu não tenho paciência.”</p> <p>“Quem é que está falando junto comigo? Quer vir aqui dar aula?”</p> <p>“A gente se encontra lá em cima.” Dá liberdade para irem para a praça sozinhos.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> - A professora avisou um dia antes sobre a roupa adequada, mesmo assim, alguns não vieram; - A professora usa o apito e os alunos atendem; - O aluno oferece ajuda para organizar os 	<p>“Vai no teu ritmo. Ninguém aqui é atleta.”</p> <p>“Trabalhando corpo e mente.”</p> <p>“Vocês precisam raciocinar.”</p> <p>“Tem que pensar.”</p> <p>“Doeu? Não força. Fica lá e segura.”</p> <p>“Dá uma relaxada.”</p>

	materiais e ela diz que não precisa.	<p>“Vocês têm autonomia pra se posicionar dentro deles.”</p> <p>“Construam estratégias.”</p> <p>Perguntas de reflexão pós-atividade cooperativa: “Qual o momento mais fácil? Foi por afinidade ou escolha? Qual o momento mais difícil? É mais fácil resolver sozinho ou em grupo? Por quê?”</p>
5	<p>- Precisa usar uma quadra secundária da escola porque outro colega já está usando a principal com outra turma, fazendo com que ele modifique todo o seu plano de aula.</p> <p>- Uma aluna sugere colocar mais um cone na atividade de estafetas para que os que estão de fora possam participar e ele concorda.</p>	<p>“Por isso que eu pago particular pro meu filho. Porque eu sei que lá eles realmente fazem.”</p> <p>“A ideia era o vôlei, mas tive que mudar, plano B.”</p>
6	- O professor organiza a aula de forma que os alunos do 6º ano possam jogar junto com os do TC.	“Vocês podem jogar futsal hoje.”
7	- No dia da apresentação dos trabalhos, os alunos não estavam organizados e prontos. A professora procurou ajudá-los na organização dos materiais e das atividades.	<p>“Vocês tiveram tempo para pesquisar. Era pra eu estar sentada e vocês fazendo.”</p> <p>“O que é equilíbrio?”</p> <p>“Não é porque estou sentada que não posso me mover.”</p> <p>“Por que está usando as pernas?”</p> <p>“E se fôssemos dormir e acordássemos sem a visão?”</p> <p>“Como é a sensação?”</p>
8	<p>- Enquanto os alunos fazem o trabalho, a professora organiza papéis e chamadas.</p> <p>- Um aluno repete que não lembra nada sobre o esporte contido no trabalho, a professora não concede as respostas, incentiva-o a recordar as atividades que realizaram em aula.</p>	<p>“Em silêncio, se concentrem.”</p> <p>“Reflitam, pensem sobre as perguntas.”</p>
9	- Não se observou correções individuais do professor durante esse período.	<p>“Como vocês vão usar os braços, vamos alongar aqui.”</p> <p>“Joga entre o rosto e o peito, no tronco.”</p> <p>“Como ninguém nasceu plantado, pode dar um passinho pro lado pra pegar a bola.”</p>
10	<p>- Alguns alunos que participam da aula são de outra turma.</p> <p>- A professora chama para o centro e eles vem tranquilamente.</p> <p>- A professora permanece com o mesmo tom de voz e atitude tranqüila durante todo o</p>	“Querem misturar? Vai um do time de lá, vem outro pra cá.” Permite que eles escolham quem vai trocar de time.

	decorrer da aula, os alunos a escutam e respeitam, mesmo diante de atividades baseadas em competição que, geralmente, alteram os ânimos.	
--	--	--

Fonte: autora (2019).

Finalmente, a tabela 9 aponta as informações que foram efetivamente incluídas em pontos oportunos da entrevista de cada professor participante, bem como os momentos em que os próprios entrevistados reportaram-se a acontecimentos da aula observada.

Tabela 9: Perguntas e respostas subsidiadas por informações coletadas de situações da aula observada.

E	Perguntas ou respostas subsidiadas por situações de aula
1	<p>E*: Sim, e esse período livre, qual é o objetivo dele?</p> <p>E: Tu chegaste a fazer aula de dança com eles ou não?</p> <p>E: E como tu achas que eles conseguiram aprender esse passo de dança?</p> <p>E: [...] quando vocês estavam lá jogando, tu deste a opção escolher quem é que ia ficar na área, quem é que ia ficar no meio. Por que exatamente tu achas que dás essa questão das escolhas e das opções?</p> <p>E: Em alguns momentos não também, por exemplo, “ah, vamos dividir os times”, entendeu? Em alguns momentos tu dás opção, em outros não. Por quê?</p> <p>E: Eu percebi que tu, quando foste organizar a atividade que tu explicaste como é que fazia o toque e tal, onde é que a bola pegava nos dedos. Tu costumava fazer sempre assim: primeiro tu mostras como é que é e depois eles vão fazendo?</p>
2	<p>E: Tá. Tu sabes que eu até ia te perguntar isso, porque eu achei bem interessante o fato de eles não ficarem te incomodando pra vir pra rua logo. Porque tu começaste com a aula teórica e tal e eles estavam tri interessados.</p> <p>E: Aquela parte [teórica], tu estavas relembrando?</p> <p>E: E como que fazes pra conseguir esse respeito todo?</p>
3	<p>E: E nessa atividade, por exemplo, que tu fizeste hoje, os levando lá pra praça e taco, três corta e um joguinho de futebol depois. O que tu pretendias com essas atividades?</p> <p>E: Eu tenho uma pergunta pra ti sobre a tua aula, no início, eu vi que as meninas que conduziram o alongamento. Por quê?</p>
4	<p>E: Tu sabes que me chamou bastante a atenção que tu estavas conversando com eles da questão do corpo e a mente, “vocês precisam raciocinar, vocês tem que pensar”, por que tu bates bastante nessa “tecla”?</p> <p>P4: Eu acho que são bem essas três atividades que eu desenvolvi hoje com eles [...]</p>

5	<p>E: Tu viste ali, tem a quadra de futebol [?] Não tem? Tem a quadra, mas não tem goleira. Tem ali a outra quadra... não tem nada. Tu achas que vai dar pra dar ali um handebol? Não tem condições. [...]</p> <p>E: E hoje, por exemplo, a tua ideia era fazer uma aula de vôlei.</p> <p>P5: E não deu, aí eu fui pro plano B.</p> <p>E: O que aconteceu que não deu?</p> <p>P5: Por quê? Tu viste que a outra turma tava lá em cima jogando vôlei, então é o espaço dele [outro professor de Educação Física, eu não vou ficar ali porque quando chega o meu colega, também me respeita.</p> <p>E: Quando eu cheguei aqui tu estavas na Iniciação Científica com uma menina e ela tava desenvolvendo [o trabalho] sobre feminismo. Teve algum momento que tu conduziste um estudo sobre algum assunto relacionado à Educação Física?</p> <p>P5: Hoje, tu viste ali dos cones? Eu ia fazer deles encaixarem o negocinho nos cones e tal, aí, não deu, não tinha cone suficiente, então eu fiz de derrubar. É improviso. [...]</p> <p>E: Mas eu me lembro de uma hora que uma aluna te falou assim “ah, professor, coloca mais um cone pra a gente poder participar”, e tu fizeste o que ela sugeriu.</p> <p>P5: Não. A gente é aberto.</p> <p>E: Tu achas que essa forma de tu seres, aberto, de que forma influencia na aula, na aprendizagem deles?</p>
6	<p>E: Professor, dá pra perceber que tu valorizas bastante essa questão de ser humano e de pensar individualmente no aluno, na trajetória que ele tem, nos problemas, enfim, nas potencialidades. Tu achas que essa relação mais próxima contribui pra aprendizagem dele e de que maneira, talvez, isso possa contribuir?</p> <p>E: E como é que tu superas essa dificuldade da estrutura, de não ter uma quadra? Como que tu lidas com isso?</p>
7	<p>E: E tu acreditas que favoreces a criatividade dos alunos, o desenvolvimento da criatividade na tua aula?</p> <p>P7: Sim, porque o que acontece, como eu te disse, naquela atividade que tu viste na terça-feira não era pra ter sido daquele jeito [...].</p>
8	<p>E: Explica um pouquinho de como é que foi o teu trabalho pra a gente registrar aqui, esse trabalho que tu fizeste hoje?</p>
9	<p>P9: É o perfil deles. Não é que eu fique chateado, que nem ali, o [nome do aluno], “ tu nunca</p>

	<p>deu aula, agora tu quer dar aula”, poxa, as aulas que eu dei no início do ano que eu fiz um trabalho de handebol com eles [...] O [nome do aluno] que ele é bem crítico no que ele fala, inclusive até com a diretora ele quer, então, ele chegava aqui na frente e ia embora. Foi assim dois meses. Aí, nesses dois meses o que ele perdeu?</p> <p>E: Mas eu vi que quando tu estavas fazendo as atividades tu te preocupavas em explicar o por que. Por exemplo, “agora a gente vai fazer o aquecimento, o alongamento pros braços porque a gente vai usar os braços nessa atividade” “agora a gente vai fazer o passe assim porque...”, entendeu? Por que tu costumava fazer esse tipo de explicação?</p>
10	<p>E: Eu vi que tu trabalhaste ali algumas atividades pré-desportivas, mais recreativas, assim, é o tipo de atividade que tu costumava fazer?</p> <p>P10: Esse grupo que veio hoje é um grupinho bom. São os mais motivados.</p> <p>E: E esse material que tu tens, o que tu achas que é possível fazer com ele?</p> <p>E: Eu vi, por exemplo, que teve um momento em que eles dividiram os times e começaram a pensar se estavas muito forte e tu “ah, vocês querem misturar? Quem sabe vem um pra cá, outro pra lá”, tu sugeriste.</p> <p>P10: É que eles se dividiram por afinidades. Porque os meninos ali... aí, eles “opa, aquele ali está mais forte”, se deram conta.</p> <p>E: Sim. Mas tu poderias ter dito assim “fulano vem pra cá, ciclano vai pra lá”. Por que tu não fizeste isso?</p>

Fonte: autora (2019). *Legenda: a letra E na parte interna da tabela refere-se à entrevistadora e a letra E que nomeia a coluna da esquerda refere-se ao código de cada escola.

Embora não tenha sido a intenção direta das observações, foi possível perceber uma grande variedade na estrutura, nos objetivos e nas estratégias pedagógicas empregadas nas aulas assistidas. Considera-se que as situações de aula e falas docentes destacadas conseguiram subsidiar algumas questões da entrevista, bem como algumas exemplificações dos próprios entrevistados. Também, foi um período oportuno para a aproximação da entrevistadora com os professores, diminuindo a timidez e desenvolvendo uma relação de confiança, assim como de seus alunos, fazendo com que conhecessem a pesquisadora e facilitando, por sua vez, o processo da livre adesão ao trabalho. Portanto, conclui-se que a observação alcançou e, até mesmo, superou os objetivos destinados a ela.

7.2 ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

A seguir, são apresentados os dados retirados das entrevistas organizados em três categorias: o primeiro sobre as concepções de “Criatividade e aprendizagem”; o segundo referente às condições que favorecem o desenvolvimento da criatividade dividido em “Condições para a criatividade e especificidades do TC” e “Trocas cognitivas e socioafetivas; e o último sobre a “Ação docente”. Essas sessões procuraram oferecer uma visão geral sobre o andamento do Programa na perspectiva de cada professor e realizar a divisão de três agrupamentos com diferentes tipos de respostas. Inicialmente, buscava-se alguma hierarquização das respostas em categorias que se baseassem em critérios teóricos e os progressos na conceituação do problema expressados pelo sujeito. Posteriormente, com o aprofundamento da análise dos dados, pensou-se que seria possível relacionar os tipos de resposta encontrados com os níveis de tomada de consciência.

Os estudos da tomada de consciência possibilitaram verificar como o professor compreende e elabora suas explicações sobre os fenômenos, o que ele pensa que interfere no seu trabalho e como ele tem agido nesse contexto. Ou seja, foi possível conceber como as concepções do professor e as condições criadas pelo Programa impactam as ações docentes na aula de Educação Física.

Destaca-se que foi feita uma classificação das respostas e não dos sujeitos, já que estes, muitas vezes, oscilam entre os grupos, tanto em tópicos diferentes quanto em respostas para um mesmo tópico. Dessa forma, aparentemente, as respostas encontradas no terceiro grupo são as mais abrangentes e aprofundadas evidenciando um nível de tomada de consciência mais avançado dos processos discutidos.

7.2.1 Criatividade e Aprendizagem

Inicialmente, são trazidos os dados referentes às concepções dos entrevistados sobre criatividade e professor criativo para, em seguida, abordar-se as concepções de aprendizagem, suas dificuldades e os fatores que podem influenciá-la, bem como o papel do professor e as especificidades presentes nesse processo.

7.2.1.1 Conceituações de criatividade

Conforme elucidou-se na fundamentação teórica desta dissertação, o conceito de criatividade sofreu diversas modificações ao longo do tempo e, ainda hoje, não é consensual entre os pesquisadores (ex.: Galton e Gardner). Por isso, é importante explicitar quem embasou esta pesquisa para analisar os dados coletados. O referencial teórico foi fundamentado na Epistemologia Genética, a qual entende que todo o ato inteligente é fruto de uma criação. Pois:

A ação do sujeito não constitui um simples reflexo do repertório dos seus esquemas assimiladores, mas é antes um centro coordenador, capaz de introduzir novos significados e criar novos sentidos de compreensão da experiência e de articulação do pensamento, a partir do confronto e da coordenação dos esquemas disponíveis. (LUZ, 1994b, p. 188)

Piaget usa poucas vezes o termo criatividade; é possível perceber que esse não é um conceito privilegiado em seus textos, não estando claramente definido. Todavia, caso atente-se às suas explicações, pode-se considerar criatividade como um sinônimo de criação da novidade, esse conceito, sim, foi bem explorado. Ao longo de sua obra, o autor objetivou explicar a gênese do conhecimento de diferentes formas, por meio da abertura de possíveis, da tomada de consciência, da abstração reflexionante. Todos esses caminhos buscariam explicar, então, um fator crucial para o desenvolvimento da inteligência, a criação de novos conhecimentos. Considerando que a inteligência e a criatividade estão relacionadas e entendendo-se que o desenvolvimento da inteligência é um processo contínuo, é possível afirmar que a criatividade pode ser desenvolvida durante toda a vida.

Piaget (2001) afirma que a criatividade não se refere somente à originalidade, a algo inédito para a sociedade. Cada sujeito cria no momento em que constrói um conhecimento novo, mesmo que seja novidade somente para ele. Ao se confrontar com algum problema, a pessoa busca relacionar os novos elementos com os conhecimentos construídos previamente, criando a(s) solução(ões) mais viável(eis), dentro de suas possibilidades naquele momento. Dessa forma, todos são criativos, em maior ou menor grau, lembrando que a criatividade pode ser estimulada e desenvolvida com o decorrer do tempo e as diferentes experiências.

A conceituação é possível, segundo Piaget (1977) por meio de um longo percurso de ações e regulações ativas, em que várias tomadas de consciência parciais se integram. Não é uma “iluminação súbita”, nem um “insight”, pois tem uma gênese, um processo gradual. Compreende-se os elementos de uma situação e, assim, forma-se um todo. Todavia, conceitua-se de acordo com aquilo que se faz e compreende-se até o momento (erro

construtivo¹⁵), sendo que, na medida que se formam totalidades coordenando as ações e operações, pode-se chegar a uma compreensão antecipada que direciona as ações. As reflexões sobre as ações, as operações e suas coordenações proporcionam a tomada de consciência de mais elementos para se construir uma conceituação cada vez mais próxima ao real, mais objetiva e fidedigna.

Outra questão é: estar na fase adulta não garante a chegada no período Operatório-formal. Embora os estágios de desenvolvimento correspondam a uma sequência de construção de estruturas cognitivas universais (sujeito epistêmico), o desenvolvimento psicológico de cada sujeito é muito variável e particular, dependente das experiências e das oportunidades oferecidas pelo meio físico e social e do interesse sobre elas. As idades apresentadas nas produções de Piaget devem ser consideradas como referências muito gerais. Assim sendo, a transição do período de operações concretas para o período operatório formal, marcado pelo pensamento hipotético-dedutivo, pela possibilidade de construção de teorias, pela modificação da natureza das argumentações, poderá variar entre os sujeitos e entre as diferentes áreas de conhecimento pelas quais cada sujeito se interessa e investe esforço em conhecer (PIAGET, 1972).

Ainda que os entrevistados sejam adultos, ao serem confrontados com um assunto novo ou no qual nunca pensaram, podem mostrar-se inseguros e incapazes de elaborar coordenação de informações, suas relações operatórias e as coordenar em uma totalidade. A partir do momento em que se deparam com um problema desconhecido, são desequilibrados e, em alguns casos, buscam respostas possíveis dentro do acervo de conhecimentos relacionados ao tema que já possuem. As próprias questões da entrevista podem exercer esse papel desafiador, provocando reflexões inusitadas do entrevistado.

Nos casos em estudo, embora buscando dados sobre o trabalho de cada professor de Educação Física entrevistado, a pesquisadora procurou instigá-los, para refletir sobre os processos e os mecanismos psicológicos de aprendizagem e construção do próprio conhecimento, assim como sobre as relações desses processos com os processos de seus alunos. Na trajetória de formação dos entrevistados, essas reflexões poderiam estar ausentes ou não ter despertado o interesse por elas. Portanto, diferentes compreensões de criatividade podem ser encontradas entre as respostas dos participantes da pesquisa.

¹⁵ Referente à hipótese do sujeito. A criança tem um ponto de partida, faz uma interpretação das informações. Se em algum momento ela erra e dá-se conta de que aquilo não é suficiente para explicar a situação, esse erro pode ser considerado construtivo, pois ela começa a refletir e tentar encontrar meios para uma explicação mais coerente com a realidade (PIAGET, 2005).

A seguir, são apresentadas as conceituações de criatividade mencionadas pelos professores entrevistados, para compreender o que eles entendem por esse termo e relacionar com exemplos posteriores de suas práticas e a contribuição de cada um para o desenvolvimento dela em seus alunos.

O levantamento inicial das concepções diferenciou três grupos.

No primeiro grupo, estão as respostas que pareceram não encontrar elementos suficientes para explicar o conceito: não conseguem sair da ‘reverberação’ da pergunta, repetindo-se (Ex.: criar é criar), as descritivas que buscam exemplos na prática narrando situações de aula (Ex.: uma jogada de futebol) ou que admitem não saber dar explicações pertinentes para a pergunta.

E: O que é criatividade para você?

*P5: Ah, daí eu vou ter que **buscar ler alguma coisa** pra... se eu vou pro quadro eu vou ter que entender alguma coisa pra poder...*

[...]

*P5: Criar. Deixa eu ver, no futebol, **eu vou ensinar ali passe**, drible ali tu tem que pegar e... isso no futebol, ta... pegar uma bola ali na área no salão, e **criar uma jogada**... claro, **eu ensinar antes**, quando tu pegar a bola, tu passar essa bola pro colega ou de repente, tu retorna essa bola pro rapaz que ta atrás, **criar**, dentro do futebol, assim.*

Nesse exemplo, em especial, pode-se observar a redundância na explicação com a repetição de ideias, o que talvez demonstre certa dificuldade em escolher e organizar os argumentos.

No segundo grupo, estão as respostas que relacionam criação com novidade e transformação. Ex.: fazer diferente do tradicional;

*P1: Eu acho que vem dali da questão de tu poder ter esse espaço, assim, pra trabalhar, abordar esses **assuntos diferenciados, temas diferenciados**, até os temas transversais e coisa, com eles, tu entendeu? E aí, a partir daí, tu pode criar bastante coisas diferenciadas, projetos, até os temas dos trabalhos e tal. E eu acho que a criatividade vem de tu conseguir, de tu ver o quanto eles aproveitam de uma aula, **que não seja a aula tradicional ali do conteúdo**, e aí é basicamente assim...*

*P4: Criatividade eu acho que é tu tentar fazer algo [diferente do] que esteja imposto. Por exemplo, “ah, eu acho... eu recebi tal conceito de que tem que ser feito assim, de que é assim. Mas, e eu não posso mudar? Eu não posso ir além daquilo ali? Eu não posso **fazer diferente**?” Porque, de repente, do jeito que você vê, é diferente do jeito que eu vejo.*

*P7: Acho que criatividade é uma coisa que o professor usa direto, em várias coisas. [...] tu criar, tu **modificar** algo.*

*P6: É tu trazer **algo novo, algo diferente**. **Pode ser uma atividade tradicional, um modelo tradicional, mas incorporar algo novo**. [...] Pra eu adquirir a coordenação motora, o conhecimento de regras, tudo, eu posso utilizar **diversas formas** para chegar onde eu quero.*

*P10: Nossa, criar algo... [pensativa] não sei nem se é criar, porque **a gente não cria nada. A gente copia, modifica, transforma.** Vai de acordo com aquilo que está querendo.*

Os entrevistados desse grupo destacaram que a criatividade está relacionada com o novo, mas não um novo completamente original, e sim, um que seja feito a partir de modificações, de transformações de algo já existente.

No terceiro grupo, elencou-se as respostas que referiram processos internos cognitivos e/ou afetivos.

*P2: [...] usar um pouco da **memória** junto com o lúdico e tentar **construir algo**.*

*P9: Criatividade é usar tudo o que tu tem ao teu redor de uma forma criativa. **Criar situações onde tu vai trazer um bem-estar pra ti, pro próximo e interagir com ele de uma forma bem feliz, bem lúdica, acabar transformando aquilo ali, “eu tenho aqui, vamos supor, duas bolinhas e uma raquete, vamos criar um jogo, eu tenho um tabuleiro, vamos criar um jogo”.** Então, é questão de trazer felicidade com aquilo ali. E eu não digo que tu tenha poucas coisas, poucos elementos e tu cria, é sinal que a tua **mente está trabalhando**.*

*P3: **É ter boas idéias pra fazer alguma coisa, assim. Ser criativo é isso aí.***

*P8: Ah, eu acho que criatividade é fazer diferente. Criatividade... pensa assim, ó, tu vai fazer uma coisa e tu pensou no simples, pensou no preto e branco, criatividade é tu colocar cor naquela coisa, é tu tentar fazer uma coisa que chame a atenção, que ela seja... que ela leve um novo contexto, que reformule algo, que ela te promova de repente, até um sentimento diferente quanto àquilo. Eu acho que ser criativo é tentar **transbordar toda a tua energia** naquilo que tu está fazendo.*

Os professores do terceiro grupo fizeram alusão à construção, à transformação, à “mente trabalhando” e à interação com o outro. Mas, ao mesmo tempo, pareceram sobrevalorizar, na criatividade, os aspectos afetivos relacionados à ludicidade, à felicidade e à energia.

Existiram, também, referências à transformação de objetos, à adição de novos elementos a algo já existente, em ir além com outro ponto de vista sobre um mesmo objeto, sem a necessidade de originalidade.

7.2.1.2 O professor criativo

Ao se entender o conceito de criatividade conforme a Epistemologia Genética (PIAGET, 2001), pode-se considerar o professor criativo aquele que, por exemplo, encontra diferentes soluções possíveis para resolver situações problemáticas que lhe são apresentadas.

Foi possível distinguir, novamente, três grupos, seguindo os mesmos critérios da conceitualização de criatividade, com diferentes tipos de respostas para a descrição do professor criativo:

No primeiro grupo, estão as respostas que pareceram não encontrar elementos suficientes para explicar o conceito: não conseguem sair da ‘reverberação’ da pergunta, repetindo-se (Ex.: o professor criativo é aquele que cria), as descritivas que buscam exemplos na prática narrando situações de aula (Ex.: um exercício educativo realizado pelo professor) ou que admitem não saber dar explicações pertinentes para a pergunta.

P5: Mais criativo é aquele professor que vai lá... como é que eu vou te dizer assim... como é que eu posso dizer melhor... sei lá, focar em alguma coisa pra fazer a engrenagem andar mesmo, como é que eu posso dizer, no vôlei ali, pegar e ter aquele saque, manchete, trabalhar em cima, focado, em cima, entendeu?!

E: Fazer atividades...

P5: Fazer atividades, ser um cara mais focado mesmo.

E: Focado em alguma coisa específica?

P5: Não, vamos supor se eu vou dar vôlei, handebol, e focar em uns três, meio que competição sabe, assim. Se eu fosse valorizado eu seria esse professor aí. Enquanto eu não for valorizado, eu vou vir, vou dar a aula normal como dá, mas acho que esperar mais... eu não vou ser esse cara aí.

[...]

P5: Vim com tudo, dar o meu melhor todos os dias, sabe, assim, de eles saírem em quase que um nível de competir com outras escolas, no mesmo parâmetro, sabe, não que eu não sou...

E: De rendimento, tu diz?

P5: Não de rendimento, mas focar mais, ser mais...eu não sou esse cara aí, porque eu não sou valorizado, então eu não vejo... eu procuro fazer o meu trabalho.

P5 negou o fato de ser um professor criativo, mas, ao mesmo tempo, não soube explicar o que é.

No segundo grupo, estão as respostas que relacionaram criação com novidade e transformação (ex.: fazer diferente do tradicional) e/ou que condicionaram a criatividade a alguma situação, como a improvisação, por exemplo.

*P3: Ah, essa coisa de **adaptar**, às vezes, jogos e tal, de **inventar coisas**, assim, com eles, assim, de trazer coisas pra eles também manipularem, coisas que eles não tem contato, assim, mostrar as coisas. Que nem, outro dia eu consegui uma bola de golfe, aí peguei a bola de golfe, uma bola de basquete, uma... e aí a gente interagiu com aquelas bolas, assim. E foi bem legal. E é isso todo o dia um monte de coisas.*

E: E o mini-vôlei, assim, que tu quer dizer, é no sentido de diminuir a quadra, pra dois.

*P6: Eu tenho as quadras diminuídas, e, como tu deve saber, a gente faz mil e uma coisas até a gente chegar lá, **exercícios diferentes**. Bom, trabalha **diversas maneiras**.*

P8: Eu construí uma lembrancinha em que a gente encerra as palavras com a palavra mentos. Eu já tinha visto essa idéiahá um tempo atrás, não foi uma idéia...[...] Mentos, sabe aquela... mentos que eles falam. Aí “que em 2019 você tenha grandes mo...mentos, que você tenha cresci...mentos”, sabe? Então, essas coisas assim de estar trazendo...

E: Mas tu já tinha visto isso em algum lugar?

*P8: Em algum lugar sim, **não com aquelas palavras, não com aquela figura que eu coloquei**.*

E: Tu modificou algumas coisas?

*P8: É. Eu lembro de ter visto e “ah, era mais ou menos assim, vamos lá”. E aí, fiz a **minha versão**.*

*P4: Eu acho que quando eu entrei na TC. Que eu tive que entrar no ritmo da elaboração de **trabalhos diferentes** e, o ano passado a gente trabalhou muito com artesanato, com oficinas[...] Aí, eu trouxe essa proposta pros guris “o que que vocês acham de a gente não trabalhar só nós, grupos de professores, e trazer pessoas de fora pra trabalhar com eles, pra eles terem uma visão diferente do mundo lá fora?” Aí,*

trabalhamos com oficina de fotografia, trabalhamos com oficina de artesanato, trabalhamos com oficina de teatro. Foi bem legal! [...] Algumas atividades novas, diferentes que a gente acaba trazendo. Que nem a questão do Ping-pong, coisas diferentes, que eles não estão acostumados a ter na escola, que eles tão acostumados sempre com o mesmo esporte. Acho que ali poderia ser uma coisa mais criativa ou dar uma aula diferente, fazer uma coisa diferente. Não seguir sempre a mesma regra.

E: Tu acredita então que os professores que tem menos material tem que ser mais criativos do que tu que tem bastante material?

P7: Eu acredito que sim. [...] Então, eu acabo deixando a minha criatividade não pra esse lado, assim. Tipo, eu tento fazer mais nos educativos¹⁶, essas partes assim, porque como eu não preciso “criar”, não preciso estar criando, acho que se torna mais fácil.

[...]

P7: É que aula teórica eu não sei se seria super criativa. Uma coisa que eu gosto de fazer com eles são os tribunais, que eu gosto que eles defendam, sabe, eu gosto que, tipo assim, uns defendam que esporte é bom, outros defendem que esporte é ruim e outros julgam. Mas isso aí não é criatividade, porque isso aí tem.

P10: [...] Tipo “programei uma aula de vôlei”, chega aqui não tem uma bola de vôlei, “o que eu vou fazer? Vou deixar eles sozinhos? Não da.” Então, tu acaba criando coisas ali que talvez tu não faria. Eu acho que essa questão, às vezes, da falta de material acaba te obrigando a ser criativo.

P9: Ah, eu tento. Porque às vezes tem a questão do material, a questão de adaptar alguma coisa, não tenho material, coisa assim.

No terceiro grupo, estão as respostas que referiram processos internos cognitivos e ou afetivos.

P6: Olha, dentro do... eu acredito que sim. Eu sempre tento fazer algo pra eles que desperte a vontade neles. Sempre animá-los, pra não deixar cair “ah, já sabem que vão descer e tal”, não, eles tem que estar “ah, vai vir alguma coisa diferente”, tem que deixar alguma coisa na cabeça deles, assim.

P4: Também. Por exemplo, hoje, eu com cinco anos de casa, eu tenho muito mais liberdade de conseguir fazer algumas coisas, tanto dentro da minha área, quanto me posicionar, do que há cinco anos atrás. Porque, às vezes, eu acho que é o medo da crítica, o medo de como a pessoa vai receber, o medo de como a pessoa vai... sei lá, um julgamento. E, de repente, o que tu quer pra ti, não é pra mim, e vice-versa.

Nesse grupo, P6 acreditava que o professor criativo é aquele que consegue despertar emoções nos alunos por meio de atividades diferenciadas, fazendo com que permaneça algo na mente deles. Já P4 fez uma relação interessante da criatividade com a liberdade, a autoconfiança e a autonomia do professor. O professor que tem a sua autonomia respeitada, no sentido de poder fazer “do seu jeito”, tem maior espaço para pensar e criar.

7.2.1.3 Concepções de aprendizagem

¹⁶ Educativos, nesse caso, seriam exercícios que o professor utiliza para, aos poucos e de variadas maneiras, ensinar uma determinada habilidade motora.

Conforme a Epistemologia Genética (PIAGET, 1998, 1972b, PARRAT-DAYAN, 2001), a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento é o processo essencial, e cada novo elemento de aprendizagem é uma função de um todo estrutural mais amplo. Enquanto aquela é provocada por situações, este é espontâneo. Piaget elenca quatro fatores que explicam o desenvolvimento: maturação biológica (processo espontâneo), experiência (que pode ser física ou lógico-matemática), transmissão social (onde estaria a escola) e equilibração (que ele considera o principal fator). Em se tratando das experiências, as físicas são aquelas em que o sujeito age extraindo características do objeto. As experiências lógico-matemáticas são aquelas em que o conhecimento é construído a partir das ações sobre esse objeto, é a coordenação geral dessas ações. No processo de aprendizagem, o sujeito explora ativamente o objeto de conhecimento, criando estruturas internas a partir dessas ações que fazem com que ele conheça o mundo de forma cada vez mais objetiva e diferenciada, por meio da equilibração. Ou seja, no momento em que se está aprendendo, mais especificamente, por meio das experiências lógico-matemáticas, a pessoa está sendo criativa, criando novas estruturas de conhecimento.

Nesse sentido, Piaget (1998) chamou a atenção para a importância de o professor conhecer mais do que os conteúdos a ensinar. É preciso compreender, também, a forma como o seu aluno aprende e se desenvolve. Do contrário, como poderá traçar estratégias para favorecer esses processos?

Aqui, são destacados os trechos mais relevantes que cada professor proferiu sobre como ocorre a aprendizagem. Organizou-se as respostas, novamente, em três grupos diferentes:

No primeiro grupo, estão as respostas que demonstraram dificuldades para conceituar, com descrições fragmentadas e sem coesão ou admitindo não saber dar explicações pertinentes para a pergunta.

*P5: A gente não pode dar tudo mastigado pra eles. Tem que **dar os caminhos**.*

E: Como é que tu acha que eles aprendem, assim?

*P5: Não, um passo a passo... tem tipo uma **disparadora**, em cima do que ele está pesquisando... claro, dá um suporte, mas tem que deixar eles **engatinharem sozinhos**.*

E: Como assim?

P5: Essa semana tinha que ver depois o trabalho deles, no início tu nem dá bola, mas depois tu olha no final o trabalho deles tudo... tem que ver [como]os trabalhos deles saem.

[...]

E: Mas, se tu fosse ensinar crianças, adolescentes e adultos, seria diferente a tua forma de ensinar ou de eles aprenderem?

P5: Eu acho que é diferente a dos pequenos.

E: O que é diferente?

P5: *Eu acho que a dos pequenos tu não pode... tu até pode cobrar... não cobrar... mas vai ser diferente com os pequenos. Vai ser tipo uma recreação pra eles. Vamos supor, se eu trabalhasse com Educação Infantil, né, ia ser uma coisa... tipo uma recreação mais livre, eu ia dar uma bola pra uns ficarem brincando ali, outros iam ficar pulando corda, e ia pegar dois, três e focar. Os grandes não, já tem que vir tudo numas colunas, fazer um trabalho... eles não... isso aí eu aprendi nessa parte de psicomotricidade com um amigo que dá aula na [nome da faculdade]. Eu vi ele dando aula, daí eu peguei...*

[...]

E: *tu achas que pegando um grupo menor de alunos [pequenos] eles aprendem melhor?*

P5: *É.*

E: *E nos [alunos] grandes não?*

P5: *Não. Com os grandes é difícil, eles querem só **celular**, aquela coisa toda. É difícil, tu tem que estar toda hora pedindo o celular, até a roupa é difícil.*

P5 fez alusão aos pilares do projeto (ex.: atividades disparadoras), usou essas palavras que estão em negrito, mas não pareceu saber o que elas realmente significam ou para quê servem. Confundiu-se nas explicações e, por fim, culpou o uso do celular pelos problemas de aprendizagem.

No segundo grupo, estão as respostas que acreditavam que a aprendizagem depende de fatores somente internos (inatismo) ou somente externos ao sujeito (empirismo). Ex.: eu explico a matéria e ele aprende.

P4: *Eu acho que... é o que te disse, depende do **contexto** em que ele está vivendo. Às vezes, tem um aluno que ele, ok, ele não tem nenhum **problema emocional** fora, mas, aí, ele tem alguma outra questão dele **geneticamente**, aí, o problema daí... não é familiar, às vezes, **não é social, mas é biológico**. Mas a maioria dos nossos casos que a gente vai atrás e que a gente tenta entender são alunos que tem problema lá no seu contexto.*

P6: *Primeiro, pelo **exemplo**. Na questão de socialização, tu passando um bom exemplo, **tu mostrando** a linha correta, a linha certa, eles tão aprendendo. E quanto à parte motora, no caso, a Educação Física, é a **repetição**, quanto mais fizer, mais ele vai se desenvolver.*

P8: *O que acontece, eu fiz magistério, a criança pequena ela precisa um pouco mais essa **questão lúdica**, e, primeiro que tu já começa mudando a forma como tu trata aquela criança, aquele adolescente, aquele adulto. Tanto que a gente vê assim, é muito fácil um adolescente **não se identificar com determinados professores** pela fala que ele tem. Até porque a adolescência é aquele momento de rebeldia, aquele momento de contestação. O adulto, na sua maturidade, mudou mais ainda, o adulto ele quer que uma pessoa venha conversar com ele, **demonstrando que realmente tem o conhecimento**, que tem o interesse em saber se ele aprendeu ou não.*

P9: *O **visual** sim. Às vezes, não é o suficiente, mas parte do princípio de que o aluno vai olhar “ah, mas o sor está com a mão assim, faz assim, faz assado.”*

E: *E o que precisa daí, além do visual?*

P9: *Aí, **tu explica as técnicas**, explica pra fazer o arremesso “não é só arremessar. Eu estou arremessando pra vocês verem o contexto todo do arremesso, mas tem que ter aquela técnica, essa mão vai te dar a direção, essa mão vai te dar a força, os teus pés têm que fazer isso aqui. [...] Então, demonstrar não é tudo, mas parte daquilo.*

E: *Tu acha que é o início?*

P9: *Isso.*

E: Demonstrou, inicia o processo de aprendizagem, e depois?

P9: Depois tu vai adaptando, depois tu vai pegando e enriquecendo aquilo ali, vai dizendo o que ta certo, o que ta errado, e daí, ele vai chegar naquele ponto que tu quer.

Esses professores afirmaram que o aluno aprende observando, que precisa da orientação do professor para que aprenda, que o professor detém o conhecimento e o transmite para o aluno.

No **terceiro grupo**, estão as respostas que referiram processos internos cognitivos e/ou afetivos do próprio sujeito.

*P1: Sim. Eu acho que nesse tipo de exercício ali que eu fiz eu acho que eles conseguem, porque eles tem que pegar, eles tem que passar a bola a uma distância que não é muito grande pra chegar numa altura que a pessoa consiga responder pra eles. Eles conseguem **ver através**... óbvio, que talvez eles não percebam isso, mas **através do próprio peso da bola** ali eles conseguem...*

*P2: Daí, eu volto a te falar, **decorar** uma coisa pra prova **é diferente de aprender, de se apropriar**. [...] Eu acho que a gente tem assim ó 50%. A doação é 50%. Claro, se ela não tem uma **vontade**, se ela não tem uma... se ela não é uma, uma pessoa que procura aquilo, ela não vai conseguir também, sabe? Então, essa **autonomia** que ela tem pra estudar, pra **procurar**... a minha filha, eu cobro dela, mas se ela precisar, por exemplo, fazer uma pesquisa, ela pega o computadorzinho dela, abre e faz a pesquisa, “pai, o quetu acha de...” – a de 9 anos, a outra nem me pergunta mais, faz e só me mostra – então, ela tem essa autonomia, partiu dela. Porém, desde pequeninha, ela teve uma **cobrança**. Existem pra mim, os autodidatas, como por exemplo o [nome do aluno que já tinha citado anteriormente como muito inteligente] que mora com a vó há um tempão, sabe, mas é um cara voltado... aí, eu não estou botando o mérito da...de religião, mas ele é voltado pra igreja, ele tem toda uma **disciplina**, sabe, que envolve.*

*P3: [...] no movimento, se fosse, não é o caso, mas qualquer rendimento que tu queira ter de um aluno, tu precisa **repetir** aquilo “vezes”, entendeu, **muitas vezes**. E, primeira coisa, antes de repetir, muitas vezes [o aluno] tem que **gostar** daquilo ali.*

*P10: Acho que primeiro a **curiosidade de aprender**, tu tem que estar **aberto pra aprender**, se não tu não vai aprender. E tem aquela questão de eles procurarem, eles questionarem, eles irem atrás das coisas também. Acho que eles aprendem mais do que a gente trazendo e jogando neles.*

No primeiro trecho, P1 fez referência à experiência do aluno com a bola, na qual ele utilizou os sentidos para tomar uma decisão. Pode-se inferir que nessa observação do professor, mesmo sem ter conhecimento teórico, ele entende que o aluno fez algum tipo de construção mental do objeto considerando algumas variáveis do objeto e de suas ações com relação a ele. Ele acredita que os alunos vão percebendo essas questões à medida que vão realizando as tarefas. O restante dos professores falou da atividade do aluno para aprender, que ele é quem precisa estar curioso, disponível, disciplinado, autônomo, envolvido afetivamente, etc., ele é o centro da atividade, ele age sobre o conhecimento.

7.2.1.4 Dificuldades de aprendizagem e fatores que a influenciam

Os alunos do TC apresentam um histórico de multirrepetência que resulta na defasagem idade/ano de escolaridade. Mas, quais seriam as causas desse atraso? Os professores forneceram algumas explicações e, dentre elas, está a dificuldade de aprendizagem. Nesta subseção, serão destacadas as suas crenças relacionadas às causas da dificuldade em aprender.

No primeiro grupo, estão as respostas que demonstraram dificuldades para conceituar, dando descrições fragmentadas ou admitindo não saber dar explicações pertinentes para a pergunta.

P5: Até hoje, não consigo entender, sabe. Não consigo entender.

E: Não sabe dizer por que tu achas que eles não conseguem aprender?

P5: Eu acho que vem um pouco também da casa, da família, da auto estima deles, ter alguém que cobre eles, entendeu. Eu não sei, meu filho sabe ler mais que um menino que ta no 6º ano no estado.

Nesse trecho, P5 fez uma discreta tentativa em explicar os motivos da dificuldade de aprendizagem, mas logo reafirmou não conseguir entendê-la.

No segundo grupo, estão as respostas com descrições parciais que acreditaram que as dificuldades de aprendizagem são inatas ou dependem somente de fatores externos ao sujeito. Ex.; ele não é cobrado o suficiente.

*P2: Mas agora, eu acho que dentro da escola, dentro do Trajetórias, eu acho que assim ó, **80% professor, 20% aluno**. Entendeu? Se o professor for um **professor ruim**, ele vai associar com o ensino regular. Não que os professores sejam ruins, de lá, mas....*

E: Um formato mais tradicional tu quer dizer?

P2: O ensino tradicional, um ensino muito rápido.

[...]

*P2: Ele não ta de um todo equivocado, só que o problema é que essa ação – aí eu torno a falar do Trajetórias de novo- a gente começa a perceber que o aluno não tem bagagem nenhuma por família. Por exemplo, se eu der um tema pra eles agora, eles vão chegar em casa e não vai ter alguém que vai cobrar eles fazer aquele tema, sabe, se apropriar daquele conteúdo, tirar um momento para fazer uma leitura. Se ele chegar na escola e **não tiver um professor que tenha uma metodologia, uma didática boa de ensino, ele não vai aprender nunca. Nem por si só e nem pelo professor.***

*P3: Sim, com certeza. Eles têm mais dificuldade de aprender tudo. Porque, porque eles não tiveram... eles de repente, por eles terem repetido alguns anos e tal, poucos se destacam em qualquer coisa, assim. Geralmente, eles **são mais tímidos**, geralmente, eles **são mais acelerados**. Eles não são um padrão de aluno que tem que... que começou desde a primeira série e teve uma evolução, eles tiveram até o 6º ano e depois não...ou antes mesmo, porque tinha o Projeto Acelera -a maioria era desse Projeto Acelera [...].*

*P4: Não sei se é porque é um grupo que tem mais dificuldades. É um grupo que... **desorganizado**. É um grupo que tu tem que lembrar e **relembrar várias vezes o que eles têm que fazer**, o que tem de compromisso... Não sei se tu observaste, quando eu cheguei à sala eles não lembravam o que eu tinha falado ontem.*

P6: Ah, isso aí é um contexto **desde a gestação**, são **desfavorecidos** em várias situações, a **própria condição social**, tem muitos aí que vêm pra escola pra comer, entende?! E aí, como é que não vai afetar o cognitivo? Daí aquele déficit de aprendizagem vai cada vez se agravando mais e daí, tu pergunta assim “como é que eles chegaram no 6º ano?”, tem uns que não podiam nem ter chegado. Nós temos alunos que não sabem ler nem escrever. [...] A questão do **afeto**. Porque tem uns que têm condições e deixam a criança de lado lá, não tem afeto. Não quer dizer que tenha estrutura que não seja uma família, como é que eu vou te dizer, que seja ali, pelos princípios corretos. Pode ter grana e tudo, mas não estão nem aí, ah, é a babá que criou.

P7: **Falta de estímulo**. No TC eu tenho alunos terríveis.

E: De comportamento tu diz?

P7: De comportamento, alunos terríveis. Assim como eu tenho alunos que não são ruins no comportamento e que reprovam, assim, e tu pergunta pra eles “ta e por que, como tu reprovou”, questões familiares, **99% questões familiares**.

P8: Não, não. É dificuldade, porque as pessoas **aprendem de forma diferente**, entendem, algumas levam mais tempo pra entender, outras menos. E a gente pega muito no TC adolescentes que têm muita dificuldade de aprendizagem. **Tu explicas a matéria** pra ele, vamos supor assim, de 20, 25 alunos, eu tenho cinco que “ah, eu entendi”, eu tenho 20 que vão me perguntar aquilo ali duas, três vezes que **eu vou ter que desenhar, eu vou ter que conversar, eu vou ter que ir pro caderno, eu vou ter que repetir**. E a gente vê que, claro, ele evolui, mas a gente vê que aquilo ali não é uma doença, um déficit, nada assim, ele tem uma dificuldade de aprender.

E: E por que será que tem essa dificuldade?

P8: A gente vê alunos, assim, na questão de **conseguir se concentrar**, não tem laudo de que tem déficit de atenção, nada disso. A gente vê os alunos que te escutam, te olham e parece que não estão te ouvindo. [...] Às vezes, eu uso um aluno que entendeu pra **tentar explicar pra aquele ali**, na linguagem deles é mais fácil. Mas a gente vê sim, que são alunos que têm muita dificuldade de assimilar o que está sendo passado, o que está sendo falado. E não é só na minha aula, as demais aulas também, é em geral.

P9: Eu tinha uma aluna de sexto ano que ela era pequenininha, no sétimo ano, era bem baixinha, agora ta no nono, e ela nunca jogava basquete. E eu notei, eu sabia que **ela não jogava basquete porque era pequena** e outra que uma vez eu pedi pra ela arremessar, ela arremessou e não chegou nem na trave, aí, eu troquei a bola, peguei uma bola menor feminina e ela também não conseguia. **Então, eu percebi que a dificuldade dela não era uma questão de força, era uma questão de didática**.

Essa série de entrevistados pareceu acreditar que as dificuldades de aprendizagem são decorrentes de fatores inatos ou individuais de personalidade, dos aspectos metodológicos inadequados dos professores ou de situações adversas do contexto em que vivem.

No **terceiro grupo**, estão as respostas que referiram processos internos cognitivos e ou afetivos do próprio aluno.

E: Como tu acha que acontece esse processo de aprendizagem?

P1: Eu acho que o processo ele se dá ali, através do **envolvimento do aluno**, da **participação dele** até da **socialização dele com os colegas**, porque eu acho que muitas coisas se aprende no **ambiente** até na base da risada ali, quando eles tão juntos **se divertindo**, eles acabam aprendendo.

P1: Eu acho que às vezes até a **própria desmotivação**... porque eles são desmotivados, eles têm a **autoestima muito baixa**, assim, então eu não sei se eles querem chamar a atenção fazendo assim... eu percebo que eles querem chamar a atenção fazendo outras coisas que não são legais ao invés de parar e realmente prestar atenção pra conseguir fazer a atividade.

E: E tu achas que se eles não fossem envergonhados, eles aprenderiam mais/melhor?

P1: eu acho que sim. Se não tivesse a vergonha e um pouquinho, assim, de vontade, assim, eu acho que...[sim]

E: E o que tu achas disso? [ir modificando o rumo da aula de acordo com as perguntas dos alunos]

*P7: Eu acho ótimo! [risos] Eu acho ótimo porque significa que eles estão curiosos. E quando eu to curiosa é mais fácil para eu **assimilar** aquilo que eu quero.*

P10: Mas eles irem botando as regras, eles irem falando ajuda também a memorizar, a entender o jogo. Porque eu acho difícil, às vezes, do vôlei eu acho horrível pra eles aprenderem. Não sei por que a dificuldade que eles têm pra aprender o vôlei.

E: Ah, é um esporte difícil.

*P10: É difícil. O handebol esse ano também foi difícil, porque alguns **não tiveram nos outros anos**. Então, era a primeira vez que eles estavam tendo, eles não conheciam muito.*

Esse último coletivo de entrevistados afirmou que as dificuldades estão muito mais ligadas a aspectos da falta de ação dos sujeitos sobre o objeto de conhecimento do que por outros fatores. Para eles, a curiosidade, a vontade, a participação, o envolvimento, a liberdade para opinarem nas atividades são fatores que contribuem para a aprendizagem de novidades.

7.2.1.5 Papel do professor na aprendizagem do aluno

No método de ensino-aprendizagem relacional (BECKER, 2013), rejeitam-se as teorias de desenvolvimento empirista (o meio é o responsável pela aprendizagem) e inatista (a criança já nasce com todas as estruturas prontas para aprender). Admite-se que aprender é o resultado da interação entre o indivíduo (com suas características individuais) e as experiências e oportunidades que vivem no contexto no qual está inserido. O professor que conhece o processo de desenvolvimento do aluno compreende que ele é o principal agente da criação de novos conhecimentos e procura formas de contribuir para que isso, de fato, ocorra. O papel do docente é valioso se ele atentar para o fato de desequilibrar e desafiar os estudantes constantemente, instigando a sua curiosidade e capacidade de resolução de problemas.

A seguir, são apresentados exemplos dados pelos entrevistados de formas possíveis que os professores (referindo-se a outros docentes ou a eles mesmos) usam para auxiliar no processo de aprendizagem de seus alunos.

No primeiro grupo, estão as respostas que demonstraram dificuldades para conceituar, dando descrições fragmentadas ou admitindo não saber dar explicações pertinentes para a pergunta.

E: Tu achas que esse professor está contribuindo para a aprendizagem dos alunos dele? Perguntando, debatendo e tal?

P5: *Não sei. Sinceramente, só vendo assim, tem que ler alguma coisa sobre esse assunto. Eu não posso defender essa bandeira porque eu não sei.*

[...]

E: *Tu achas que essa forma de tu seres, aberto, de que forma influencia na aula, na aprendizagem deles?*

P5: *Acho que **tudo ajuda**, sempre ajuda.*

E: *Porque que tu acolheste o que ela disse, por exemplo.*

P5: *Porque **eu sou assim**, entendeu, eu sou tranqüilo com alguns alunos ali que, os interessados, porque os que não estavam interessados, não estavam nem aí, entendeu? Então, eu sou tranqüilo com eles.*

E: *Tu costumamos deixar sugerirem coisas, mudarem?*

P5: ***Foi a primeira vez que aconteceu.***

E: *Primeira vez que teve uma sugestão? E tu acredita que se tivesse mais sugestões...*

P5: *Eu to sempre aberto. Se tivesse, eu sou sempre tranqüilo.*

E: *Tu já deste algum espaço pra eles criarem alguma coisa em aula?*

P5: *Não, eles têm espaço... claro, eles não falam comigo, mas é tranqüilo.*

P5 começou, mais uma vez, alegando não saber responder. Depois, pareceu entender que, se algum aluno dá alguma sugestão, seria importante ele acolher, mas não pareceu compreender o porquê ou abrir espaço constantemente para essas intervenções discentes.

No **segundo grupo**, estão apontadas as respostas em que os fatores externos ao sujeito, como a metodologia do professor, por exemplo, é o mais importante para a aprendizagem do aluno. Ex.: se a forma de ensinar do professor não for boa, ele não irá aprender.

P9: *Vou dando dicas. Aí, depois de um tempo foi... tuvais pegando amizade com um e com outro e foi desenvolvendo isso daí, então questão de... “todos tinham que participar, se um não participar a aula não flui da forma que eu quero”.*

P9 centralizou, em si, a responsabilidade de a aula “dar certo”. Ele foi dizendo como a dinâmica da aula deve acontecer.

No **terceiro grupo**, estão as respostas que colocaram o estudante como o principal agente de sua aprendizagem por meio de seus processos internos cognitivos e ou afetivos. Ex.: o aluno precisa fazer para aprender.

P1: *Com certeza. Porque no momento que tu trazes um tema, que tu trabalha com eles um tema, que tu **dá abertura** pra eles ouvirem a opinião um do outro, o conhecimento um do outro, tu faz com que eles tenham uma aprendizagem muito maior. Isso traz muita, muito... traz muita bagagem, muito conhecimento pro aluno. Eu acho que é muito importante.*

P2: *Se realmente for esse o caso, a gente vai sentar e vai conversar aonde que ele não entendeu. Já aconteceu isso comigo com uma menina, sabe, só que foi a gente sentar na beira da quadra e eu mostrar pra ela **na prática**, ela aprendeu... não lembro se foi... não, foi o rodízio da rotação, rodízio da rotação. Ela não aprendeu, a gente fez duas ou três vezes na quadra e ela se apropriou.*

E: *Ela fez ou ela viu?*

P2: **Ela fez.** Tanto é... lembra que eu brinquei com eles “rotaçãããã”, pra eles gravarem.[...]É uma coisa que eu te falei do [nome do professor][...] Ele te faziarir, chorar, eu olhava pro lado e meus colegas choravam de rir. Mas até hoje, cara, eu lembro disso. E eles vão lembrar esse lance da rotação por muito tempo, sabe?! Porque eles **gostaram.**

P3: Ah, a maior estratégia que eu uso é diferenciar um determinado grupo de outro grupo, entendeu? Eu tento trabalhar no **coletivo** numa atividade, mas eu **sei como cada um funciona.** Pra aula dar certo, eu tenho que identificar a primeira coisa, os meus alunos. [...] E eu também **usando estratégias pra eles... pra mobilizar eles pra eles também serem criativos pra tentar ganhar.**

P4: Então, eu acho, eu acredito... eu não acho, eu acredito que isso, com certeza, influencia. Não digo a **aprendizagem, ela vai sim, se dar,** mas quando tu dá essa **motivação** pra eles, essa injeção de que “bah, tem alguém que acredita em mim. Então, eu vou tentar, eu vou conseguir”, isso automaticamente dá suporte depois pra **eles conseguirem evoluir** nessa aprendizagem.

P6: Os projetos, as conversas, os trabalhos, as saídas de campo. Mostrar pra eles que não existe só isso aqui. Porque muitos nunca saíram nem do bairro. A gente leva eles pras saídas de campo “bah, mas existe isso? Bah, mas...”, entendeu? Eles ficam abismados, porque nunca tiveram condições e meios pra sair do ambiente em que eles vivem. Tão muito presos, muito ligados, essa vulnerabilidade social é muito grande. E agora, eles tão crescendo, eles vão ter que **fazer por si.** Eles vão ter que **buscar o deles.** Então, é isso que a gente tenta,**dar uma visão pra eles de mundo** que se eles batalharem, se eles se esforçarem, por mais que eles tenham dificuldades, eles podem também, por que não? Vai ser um pouco mais custoso, um pouco mais difícil, mas **vão conseguir se quiserem.**

P7: E consigo lidar tranquilo também, assim, se eles me perguntarem alguma coisa que eu não sei. Eu digo pra eles “bah, não sei” aí eu digo pra eles “vamos lá, **vocês têm que me trazer essa resposta e eu também, vamos ver.**” Ou então às vezes, eu pergunto pra eles alguma coisa que eles tem que saber, que é básico e eles não sabem, “então, ta, **na próxima aula todo mundo vai me trazer escrito o porquê.** Todo mundo vai copiar no caderno.”

P8: Eu tento colocar, sempre mesclar aulas práticas, aulas teóricas, conversar, perguntar, até perguntar “**ah, o que vocês gostam de fazer? O que vocês...**” tentar **atividades diferentes.** Então, assim, o professor ele **vai buscar esses caminhos,** como eu tento fazer, que nem esse ano, o futebol sem bola deu super certo, “ah, então vamos fazer o caça-bandeira que é parecido sem a bandeira”, aí, outro dia com uma bola, daí eu comecei a **modificar porque eles gostaram daquilo.** Eu procuro ir pra esse lado que chama a atenção, que eles gostam e conversar, acho que tu tem que **conversar com o teu aluno,** eu tento sempre conversar e perguntar mesmo, assim, “ta, mas e aí, fizeram aula sobre isso, **o que aprenderam? O que gostaram? O que não gostaram?**”.

P10: Mas não tem, nem sempre tem internet lá embaixo. E isso atrapalha bastante, bem ruim, assim. Mas eu acho tri bom **eles pesquisarem, entenderem e eles correrem atrás, eles irem, e não a gente sempre trazer algo pronto.**

O conjunto de professores acima valorizou a atividade do aluno, pois compreendeu que eles mesmos precisam pesquisar, debater, participar e fazer as atividades para poder aprender verdadeiramente. Eles abrem espaço para sugestões nas aulas, procuram saber a opinião dos estudantes sobre as coisas. Ainda, consideram as trocas entre os pares, valorizando o conhecimento dos próprios estudantes.

7.2.1.6 Especificidades de aprendizagem

A disciplina de Educação Física possui algumas características únicas que a diferenciam das demais, como, por exemplo, o espaço e a natureza das atividades desenvolvidas. Mas, será que essas peculiaridades influenciam no processo do aprender dos estudantes? Será que a forma de aprender é diferente?

Abaixo, estão as respostas dos entrevistados para esses questionamentos, novamente, divididos em três grupos.

No primeiro grupo, estão as respostas que demonstraram dificuldades para conceituar, dando descrições fragmentadas ou admitindo não saber dar explicações pertinentes para a pergunta.

E: Já aconteceu de algum aluno ter facilidade contigo e dificuldade em outras coisas? Ou vice-versa, facilidade em outras coisas, dificuldade em Educação Física? O que será que é diferente?

*P5: Eu não sei, **eu não sei te explicar mesmo essa parte aí.***

P5 pareceu não compreender, nem formular hipóteses de como acontece a aprendizagem na sua própria disciplina. Como irá se aprofundar na discussão, tal situação é preocupante, pois, como elaborará estratégias de ensino, elencará conteúdos importantes e escolherá objetivos, se não compreender os processos de aprendizagem de seu aluno?

No segundo grupo, estão as respostas que acreditavam que a disciplina de Educação Física se diferencia por aspectos externos a aprendizagem do aluno em si. Ex.: a disciplina é diferenciada porque o professor pode escolher as atividades que quer realizar.

*P6: É **diferenciada**, pelo método de como a gente trabalha. Não se torna tão engessado quanto às demais disciplinas, que são mais fechadas, é muitoconteudista. Já nós, temos uma **liberdade maior**.*

E: De escolha de conteúdo?

*P6: De escolha e de **como aplicar, de chegar, ver o aluno, o que ele tá precisando mais ou menos**. É diferente de uma matemática, de um português, que é aquilo ali, é aquilo ali.*

E: Então tu acreditas que essa questão do interesse influencia na questão da aprendizagem em si?

P9: Influencia.

E: E que os alunos têm mais interesse pelas disciplinas teóricas, alguns?

*P9: **Naquelas que vão tirar ele do fundo do poço**. Aquela que vai salvar ele, que vai tirar ele, é a que ele vai se interessar mais. A que ele puder deixar de lado, ele vai deixar.*

P6 e P9 elencaram fatores estruturais da disciplina de Educação Física para que ela seja diferenciada, como, por exemplo, a liberdade que o professor tem para escolher conteúdos, metodologias e outros recursos e, também, o fato de o aluno ter que gostar dela para aprender mais ou, então, dar maior ou menor importância conforme a nota que precise alcançar.

No **terceiro grupo**, estão as respostas que referiram que a disciplina é diferenciada devido aos processos internos cognitivos e ou afetivos capazes de influenciar na aprendizagem dos estudantes.

*P1: Eu acho... eu acho que depende muito de cada aluno. Mas, não é questão de a Educação Física ser mais fácil de aprender, entendeu?! Mas, como é...a **questão do movimento,ela já está ligada desde que a gente nasce**. Então, eu acho que se a pessoa se dedicar, gostar um pouquinho, ela consegue aprender tranquilamente, dá pra fazer todas as atividades.*

*P2: Aplica isso, faz isso, dá um conteúdo, estuda isso pra prova, aplica a prova, uma semana depois tu aplica a mesma prova, eles não sabem nem o que fizeram. E é comprovado isso. Eles só estudam, “decoram” pra prova, entendeu?! Então, agora, essa **vivência que eles fazem corporal, cerebral, e...claro... memória**, eles vão ter 30, 40 anos, vão estar jogando um esporte e vão saber da regra. Então, **aquilo ali ele aprendeu, ele se apropriou**. Claro, que eu não sei se é porque ele gosta, às vezes não gosta também, mas ele está praticando e ta dando prazer, aquela **questão de endorfina e outros hormônios** faz com que fique mais fácil se abrir pro aprendizado... Pode ser que a matemática tu já fica assustado.*

*P3: Sim, com certeza. Com certeza, porque é **o visual e a prática**, é o **corporal muito**. Geralmente, o professor está na frente, em pé e os alunos sentados. Na Educação Física, está **todo mundo no mesmo plano**, é diferenciado.*

*P4: Eu acredito que sim. Eu acredito que quando tu trabalha todas essas questões deles de **corpo**, de **lateralidade**, de desenvolver a questão de **equilíbrio**, de **socialização**, isso, com certeza vai ajudar lá na parte de **raciocínio**, de **concentração**. E até porque é uma coisa que eles **gostam de fazer**. No momento em que eu faço uma coisa que eu gosto, eu faço com prazer e, aí, daqui a pouquinho, aquilo ali vai **contribuir pro aprendizado deles lá numa outra disciplina**.*

E: E a criatividade pode contribuir para esse aprendizado?

*P4: Com certeza. **No momento em que eles estão criando, eles tão pensando, tão raciocinando**.*

*P7: Na parte motora é tu falar pra eles e eles **praticarem, praticarem, praticarem**. E no mais, assim, na parte cognitiva seria mais na parte da **pesquisa** mesmo, da **leitura**.*

*P10: Acho que não ou sim. Na **prática do esporte** eu acho que eles aprendem bastante, a questão de jogar e ver. [...] Acho que **eles vivenciando eles vão aprendendo**, e às vezes a gente começa com um jogo simples, eles vão às vezes **botando mais regras**. [...] Acho que é a **vivência** mesmo. Eles tem que ir jogando e **jogando pra aprender**. O que também é na **matemática**, tu tem que **ir fazendo exercício, exercício, exercício pra tu aprender**, se não... **Português**, acredito que também, **quanto mais tu lê, mais tu vai aprendendo**.*

Esse coletivo referiu algumas características estruturais da disciplina que contribuem para aprendizagem do aluno, como o fato de ter uma maior horizontalidade entre professor e aluno e a questão de trabalhar-se com o corpo, fazendo referência inclusive ao período sensorio-motor. É uma disciplina prática, em que se experimenta e vivencia realmente. Os alunos agem sobre o seu objeto de conhecimento e isso faz com que não esqueçam mais do que foi aprendido.

Em suma, referente às concepções de criatividade e aprendizagem e os três tipos de pensamento identificados: o último grupo de respostas pareceu compreender o fenômeno de forma mais ampla, assimilando mais elementos da realidade e fornecendo uma explicação

mais completa e aprofundada. Pode-se dizer que o terceiro grupo deu explicações mais teóricas sob o ponto de vista deles.

7.2.2 Condições para a criatividade e especificidades do Trajetórias Criativas

O Programa TC sugere às escolas participantes uma organização diferente do Ensino Regular, visando contribuir para o alcance de seus objetivos. Há isonomia na distribuição de tempos ou períodos entre as disciplinas, sendo dois para cada uma. Além desses, existem três períodos semanais para as Atividades Integradas, nas quais dois ou três professores desenvolvem juntos um mesmo assunto ou atividade, e outros quatro períodos de Iniciação Científica, nos quais os estudantes podem realizar as suas próprias pesquisas. Outras especificidades do Programa, como as saídas pedagógicas e o número reduzido de alunos, são citadas pelos entrevistados em alguns momentos, de forma periférica, mas optou-se por manter o foco nas quatro especificidades a seguir, por se julgar serem as condições mais centrais para o desenvolvimento da criatividade.

7.2.2.1 Reunião de Planejamento

A Reunião de Planejamento deveria acontecer semanalmente durante um turno inteiro de trabalho no horário inverso às aulas. Considerando a característica interdisciplinar do Programa, ter um momento em que todos os professores encontrem-se para debater, avaliar e planejar, torna-se crucial. Todavia, no decorrer das entrevistas, surpreendeu o fato de que algumas escolas não têm mais o direito a essa reunião ou que tiveram o tempo reduzido. Abaixo, encontra-se a tabela 10 que descreve a situação da reunião de planejamento em cada uma delas.

Tabela 10. Situação das Reuniões de Planejamento em cada escola.

Escola	Situação atual da reunião de planejamento
E1	Não tem reunião.
E2	Reunião semanal de um turno.
E3	Dois períodos semanais.
E4	Reunião semanal de um turno.
E5	Reunião semanal de um turno.
E6	Reunião semanal de um turno.

E7	Reunião semanal de um turno.
E8	Não tem mais direito, mas os professores abriram mão de ter as horas de planejamento em casa para fazer uma reunião de duas horas semanais.
E9	Reunião semanal de um turno, porém o professor de EFI não participa por causa dos seus horários. Recebe as informações da reunião por WhatsApp.
E10	Reunião semanal de três horas.

Fonte: Autora (2019).

A Reunião de Planejamento Semanal é considerada, em unanimidade, pelos entrevistados, como um grande diferencial em comparação ao ensino regular, pois, nesse último, praticamente, não há tempo para realizar nem mesmo as atividades burocráticas da docência, como a organização dos cadernos de chamada, necessitando-se, muitas vezes, levar essas tarefas para serem realizadas em casa. São momentos nos quais ocorre a avaliação processual de cada aluno, uma espécie de acompanhamento individual e da turma, bem como a avaliação das atividades que foram desenvolvidas. É também o espaço em que ocorre o planejamento e a organização das atividades seguintes, como as desencadeadoras e as dinâmicas das aulas de Atividades Integradas. Os professores referem que ganham tempo para pensar em atividades diferenciadas para suas disciplinas especificamente e para conhecer as características e histórias dos alunos.

Organizou-se as respostas na forma dos três grupos com diferentes tipos de respostas, sendo o **primeiro** aquele que considera a reunião de planejamento como um momento para confraternização, que destacou a dimensão da convivência entre colegas de trabalho.

*P10: Aí, vem o **chimarrão**, sempre alguém traz alguma coisa pra **comer**, e na **roda** fazendo [os planejamentos].*

No **segundo grupo**, estão elencadas as respostas em que já foram evidenciadas algumas trocas, mas elas são mais restritas, com informações sobre alunos, por exemplo.

*P6: Eu acredito que seja aquilo que eu te falei, é a questão de a gente estar todo o dia **conhecendo melhor o aluno**. Então, nessas reuniões a gente traz algo, que de repente aquele aluno não se abriu comigo, se abriu com o colega. Então, a gente começa a entender e ter um olhar diferenciado em cima daquilo que tu não sabia. [...] Até aquele que não gosta de participar muito, que tu tenta resgatar, que tu tem que insistir. De repente, ele não quis se abrir contigo no momento, mas aí o colega diz “não, ele tá passando por...”, entendeu.*

O **terceiro grupo** expôs os trechos nos quais a reunião é vista como um espaço de trabalho mais centrado, algo mais próximo da cooperação no sentido piagetiano.

*P7: Pela **criação**. Porque ali é um momento assim “vamos para as Missões.” “Legal! Então, nós vamos dar uma aula sobre as Missões pra que os alunos cheguem lá e já saibam o que vai acontecer, o que pode ser feito.” E aí, se tu tá sozinha com a cabeça de Educação Física tu vai pensar “o que eu vou trabalhar nas Missões? Vou trabalhar como os Índios viviam, sabe, caça, pesca e deu”?! E ali na aula de criação não. Na aula de criação, tem um professor de história que lembra de determinada coisa que tem a ver. Aí tu já pega lá na parte de estrutura fisiológica do índio, porque que ele tem aquela estrutura física, aí já vem a professora de ciências, sabe. Eu acho que ali que é o grande “boom” do momento. Aí, a professora de português vai trabalhar o quê? Só leiturinha? Não! Dá pra tu dares idéia e ali sai.*

Segundo o relato de P8, a reunião de planejamento, em sua escola (E8), foi “cortada” por parte da Secretaria de Educação. Contudo, os professores componentes do TC dessa escola pensam que a reunião é tão importante que abriram mão de realizar as suas horas de planejamento em domicílio para reunirem-se na escola:

*P8: Porque eu acho que todo o trabalho bem feito exige um planejamento, **se puder ser em grupo, mais rico ele vai ser**, fato. Não é fácil trabalhar em grupo, eu acho que começa por aí, que não é fácil. Pensa que... quando eu ouvi falar disso eu fiquei pensando “nossa, professor de todas as áreas”, ninguém é da tua área pra te ajudar, cada um é da sua e não, foi muito bom porque é rico, tu cresce. Nossa, às vezes a gente tava conversando sobre um aluno que tem dificuldade sobre isso e eu “nossa, faz tanto tempo que eu não estudo isso, como é que é isso?”. Então, tu relembra algumas coisas, não só por isso, mas tu acaba sendo rica essas horas que a gente faz integradas que a gente consegue sentar pra planejar, é muito boa. [...] Essa troca é fundamental. É uma pena, assim, pro Estado não ver isso, porque a gente sabe que veio do governo, do Estado, não sei como é que foi, corte de verbas e dinheiro, dinheiro, dinheiro. Eu acho uma pena eles não verem a riqueza que é essa reunião para esse Programa.*

Ainda, P8 destacou a importância da coesão do grupo de professores para a qualidade das aulas na percepção dos próprios alunos:

*P8: Sim. Da questão de eles sentirem que os professores falam a mesma língua, esse é o principal, assim, “os professores trabalham só a matéria dessa forma, e a gente entendeu”, daí eu chego com aquele mesmo método, aí “ah, professora, a gente gostou, que legal, fulano só trabalhava assim e a gente achou interessante, agora tu trouxe também”. E a gente vê que eles têm **credibilidade** com a gente. [...] eles sentem quando a gente dá uma aula que a gente fez reunião e que aquela reunião foi proveitosa, de outra forma, porque estavam todos os **professores alinhados**. Por isso, é muito difícil a gente não fazer a reunião porque “ah, vamos fazer no whatsapp”, já é uma aula diferente, já é uma aula que dá mais “auê”, que dá mais atrito, que eles não se concentram tanto. Então, é nítido assim, por parte deles.*

Enfim, os professores consideraram a Reunião de Planejamento importante para a reflexão e avaliação das atividades e dos alunos, como, também, para a organização das próximas ações. Segundo eles, as trocas afetivas e cognitivas são privilegiadas em momentos assim. As reuniões em que ocorre a cooperação no sentido piagetiano, nas quais, há trocas,

debates e construção coletiva de ideias, podem proporcionar o crescimento de todos os envolvidos, auxiliando no desenvolvimento de sua criatividade.

7.2.2.2 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade foi citada pelos entrevistados como um aspecto marcante do Programa e pode ocorrer em vários tempos e espaços no decorrer do trabalho. Todavia, existe um momento privilegiado para que isso ocorra: três períodos semanais contemplados com as Atividades Integradas, que correspondem a aulas nas quais dois, ou mais, professores de disciplinas diferentes desenvolvem atividades juntos. As disciplinas envolvidas nos períodos de cada semana são decididas em conjunto na Reunião de Planejamento, de acordo com o foco que se quer dar no assunto que está sendo trabalhado. Os entrevistados mencionaram benefícios para os docentes e discentes e, também, citaram alguns exemplos de atividades realizadas.

Dentre os benefícios elencados para os professores, estão: o espaço para o debate para se chegar a um comum acordo; o fortalecimento e a união do grupo; a liberdade para abordar temas que vão além dos conteúdos disciplinares; e o despertar de curiosidade para novos conhecimentos.

Como benefícios para os estudantes, os entrevistados referiram que esse intercâmbio de ideias entre as disciplinas: motiva-os a fazer atividades mais variadas para os alunos; oportuniza um contato mais próximo com os eles; faz com que eles se sintam valorizados por estarem recebendo atenção de um número maior de professores em um mesmo momento; possibilita o desenvolvimento de temas de interesse dos alunos (ex; feminismo) por meio de métodos mais variados, como oficinas, por exemplo.

Quando se considera a divisão por grupos, percebeu-se, no **primeiro** deles, trechos em que os professores não conseguiram adaptar-se a um trabalho interdisciplinar, preferindo desenvolver um trabalho individual em sua própria disciplina:

P5: É bom o Trajetórias, mas eu saio em dezembro agora. O que eu quero focar mais, só na área da Educação Física. [...]

No **segundo grupo**, estão as respostas que perceberam aspectos positivos na interdisciplinaridade, mas citaram apenas alguns de seus elementos, atendo-se aos temas trabalhados ou ao envolvimento dos alunos.

*P1: Eu achei muito interessante o Projeto, porque além de tu trabalhar só o... tu não precisa trabalhar só a questão do conteúdo da Educação Física. Tu tem mais espaço pra poder **trabalhar outros temas**, outras coisas que tu tem, que são interessantes pra eles também. [...] Eles gostam bastante dessas atividades e dá pra notar que **eles se envolvem muito mais quando envolve todos os professores**.*

No **terceiro grupo**, estão os trechos que exemplificam um entendimento mais amplo e aprofundado da interdisciplinaridade que perpassa as disciplinas, atravessando os tempos e os espaços de aula sendo um dos aspectos mais marcantes do Programa:

*P7: O meu forte são as aulas de integradas. Eu sou apaixonada. Eu acho que tinha que ter, eu acho que tinha que ser trabalhado assim direto nas escolas porque eu acho que o ganho pro aluno, pro professor... por **tu tens que estudar**. Eu estudava, assim, eu estudo direto ainda. Que nem, agora, nós fomos pras Missões, eu fui estudar, sabe, então, eu fui ler, eu fui estudar, eu fui olhar vídeos. Então, pra mim, o grande “boom” é o diferencial, que são as integradas e a Iniciação Científica.*

E: Tu acha que tem alguma especificidade, alguma característica do Projeto que contribui pra nossa área?

P1: Olha, acho que só essa questão da interdisciplinaridade, porque a gente consegue conversar mais e ...

E: Tu achas que a área da linguagem consegue conversar mais entre si ou é com as outras, ou as duas coisas?

*P1: Não, eu acho que **acaba sendo mais geral**, não só da área da linguagem.*

*P4: Eu acredito que sim. Eu acredito que quando tu trabalhas todas essas questões deles de corpo, de lateralidade, de desenvolver a questão de equilíbrio, de socialização, isso, com certeza vai **ajudar lá na parte de raciocínio, de concentração**. E até porque é uma coisa que eles gostam de fazer. No momento em que eu faço uma coisa que eu gosto, eu faço com prazer e, aí, daqui a pouquinho, aquilo ali vai **contribuir pro aprendizado deles lá numa outra disciplina**.*

E: E a criatividade pode contribuir pra esse aprendizado?

*P4: Com certeza. **No momento em que eles tão criando, eles tão pensando, tão raciocinando**.*

Nessa perspectiva, alguns entrevistados mencionaram a importância de se trabalhar o português e, em alguns relatos, a matemática, em todos os momentos possíveis de aula, percorrendo algumas combinações feitas entre o grupo de professores nesse sentido. Manifestaram acreditar que o Programa colabora para a aproximação das disciplinas da área das linguagens, porém, alegaram que a interdisciplinaridade de todas as áreas sobrepõe-se a isso:

*P4: Como é que tu vai mandar um aluno pro Ensino Médio que não sabe escrever, não sabe ler? Não é porque a [próprio nome] dá Educação Física do corpo que não vai trabalhar a leitura e a escrita, vai **sim**. Inclusive, até eles estranham “Sora, mas porque que a senhora ta me corrigindo? A senhora não é professora de português!” “Gente, mas é necessário. Hoje, tu precisa, pra tu pegar um bom emprego, pra tu fazer um estágio, tu tem que saber escrever, tu tem que saber ler.”*

Quando questionados a respeito de exemplos de atividades realizadas com outras disciplinas, os professores trouxeram vários momentos interessantes, como os expostos a seguir:

*P1: A gente fez uma atividade diferenciada com eles, agora, no dia das crianças, é um **caça ao tesouro** que envolveu... envolveram atividades de **todas as disciplinas**, nas pistas, e eles tinham que chegar depois no prêmio. O prêmio no caso era entrar na sala deles e a gente combinou de fazer um cartaz que em cada pista tinha uma palavra em inglês e ali eles tinham que montar e traduzir.*

*P3: [...] a professora de **ciências** – que é a professora de **matemática** também – [...] a gente faz muita atividade juntos, pra ver questões de **respiração**, pra ver **cálculo de velocidade de corrida**. Então, a gente sempre faz uma atividade em conjunto.*

*P4: Eu acho que ele trabalhou alguns tipos de **grupos musicais brasileiros, estrangeiros** [...]. Eles até fizeram uma apresentação. [...] Ai, o [nome do professor] fez a parte introdutória da **história** e eu entrei com a parte da **coreografia**.*

*P5: As aulas integradas. Às vezes, a gente faz uma aula de **Artes** junto com Educação Física ou **matemática** junto com Educação Física. Esses dias eu fiz uma aula de **IMC** com a minha colega, ela focou mais no cálculo e eu foquei na parte ali da balança, da altura e tal. É legal essa integração entre as disciplinas.*

Percebe-se que a interdisciplinaridade foi considerada pela maioria dos professores como um dos grandes diferenciais do Programa, auxiliando no desenvolvimento tanto de alunos quanto de professores ao abordar temas que vão além dos conhecimentos específicos das disciplinas e que são de mais fácil significação e conexão com a vida do aluno. Por essa razão, aprender torna-se mais interessante para os discentes ao passo que os docentes também relembram ou aprendem algo novo no contato com as demais disciplinas e com os temas mais amplos.

7.2.1.3 Iniciação Científica

A pesquisa está, geralmente, presente no cotidiano da escola. Todavia, a Iniciação Científica traz uma proposta diferente para o ato de pesquisar. Conforme os autores da proposta do TC (BRASIL, 2014b), a intenção não é a de simplesmente divulgar conhecimentos científicos aos estudantes, mas sim proporcionar momentos em que eles efetivamente experimentem e reconheçam-se como capazes de ir além da replicação, redescobrimo, modificando e criando. Segundo o Programa, os benefícios da IC seriam: o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento e de capacidades para trabalhar individualmente ou em equipe; o reconhecimento das implicações políticas e sociais dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade; a superação das formulações do

senso comum. É possível investigar questões de qualquer área de conhecimento, compreendendo que é um processo que deve começar a partir da curiosidade do aluno, sendo um processo investigativo que deve ser protagonizado por ele mesmo, orientado pelo professor. Ainda,

A atividade de Iniciação Científica envolve a formulação de problemas, o levantamento de hipóteses de solução, a experimentação e o desenho de novos modelos explicativos para os problemas formulados pelo pesquisador. É preciso que, ao introduzirmos a IC nos currículos escolares, os estudantes da educação básica sejam desafiados a explicitar curiosidades em todas as áreas do conhecimento, a produzir indagações, a modelizar possíveis soluções aos problemas, a orientar-se por um Método de trabalho, a realizar testagens e reflexões que levem à construção de novas relações entre elementos de problemas levantados e que estão sendo estudados pelos estudantes pesquisadores e seus professores orientadores (BRASIL, 2014b, p. 2)

No decorrer das entrevistas, foi possível identificar questões referentes a como é o funcionamento da IC em cada escola e aos benefícios percebidos para os professores e alunos. Quanto ao funcionamento, observou-se certa variedade entre as escolas participantes, uma vez que os o material sobre a IC divulgado pelos autores da proposta constitui-se como apenas uma sugestão. Em algumas escolas, devido a algumas dificuldades enfrentadas (como a insuficiência de professores, por exemplo), a IC não tem sido viável. Em outras escolas, os professores decidem quais alunos orientarão de acordo com a área de conhecimento de domínio do professor. Em mais algumas escolas participantes da pesquisa, é feito um sorteio e os professores orientam alunos com questões de pesquisa dentro de diferentes temáticas, muitas vezes, não dominadas por ele. Em outra realidade, não existem orientadores especificamente, todos os professores são responsáveis por auxiliar todos os alunos e, em outro contexto, variam as formas de organização no decorrer do ano. Por vezes, os professores direcionam o tema a ser pesquisado, mas, na maioria dos relatos, são os alunos que definem o assunto que desenvolverão.

E: Tu és orientadora de alguns? Como é que vocês tão se organizando?

*P1: Não, **não sou**. [...] pelo que eu entendi, foi tentado fazer trabalho de pesquisa, assim, mas eles não trazem, não fazem. Então, a gente trabalha na aula mesmo, esse aí. Então não chega a ser orientadora de ninguém.*

E: Todo mundo ajuda?

*P1: É. **Todo mundo ajuda todo mundo.***

*P3: Não. A gente **sorteia** os alunos pra a gente fazer a orientação deles. Tantos alunos pra um, tantos alunos pra outro.*

E: Então, tu pegaste temas que tu não necessariamente pegaste temas com que tu dominas?

*P3: Não! Mas **o importante não é dominar**. A relação que a gente tem com eles não é assim que a gente quer que eles tenham completo conhecimento sobre o assunto. Não. É **maneira com que ele buscou saber do assunto**, é a maneira com que ele... o que ele sabe.*

*P8: Na verdade, **a cada trimestre a gente faz diferente**, têm trimestre que a gente “ah, vocês vão escolher o orientador de vocês por área e vão fazer um trabalho dentro daquela área”, e as áreas são riquíssimas, todas elas, então os alunos vêm, quando eles me pegam como orientadora que aí é um novo método, eles já vêm “vou fazer sobre futebol” “vou fazer sobre dança.” A gente coloca, porque quando é por sorteio eles não precisam fazer sobre a minha disciplina, eles podem escolher qualquer assunto que eu vou orientar.*

Segundo os professores, algumas questões que parecem dificultar a IC no TC são: a impossibilidade de utilização de internet e/ou a escassez de computadores em bom estado; o fato de os alunos não conseguirem ou não se comprometerem a realizar pesquisas fora do horário de aula para posterior análise e discussão (principalmente, no caso de não se ter acesso a tecnologias na escola); a falta de repasse de verbas que inviabiliza as saídas pedagógicas (conforme os professores, grandes facilitadoras do desencadeamento de questões de pesquisa).

Ao se considerar a compreensão dos entrevistados e dividi-los em grupos, foi percebido que, no **primeiro**, os professores perceberam a IC de forma muito superficial, assemelhando-a à pesquisa escolar, na qual existe apenas a busca por informações:

*P9: O [nome] **descobriu algumas coisas**, que a gente conversou durante a IC dele, a questão da premiação, porque a premiação acontecia com folha de louro, porque os jogos foram criados, porque teve aquela pausa no pós-guerra, a gente descobriu que nunca foi direto as Olimpíadas que era uma questão do porque que foi criado, da união dos povos, que os jogos duravam tanto tempo. Então, essas questões assim.*

*P8: **Eu tive trabalhos de IC que me fizeram aprender muito**. Teve uma menina em 2016 que eu me apavorei, ela queria fazer sobre automutilação, eu não tinha noção do que era isso. Eu disse assim “nossa!”. Claro, a gente sabe que as pessoas se machucam, mas muito por cima. E daí, aquela ali **fez ir pesquisar, eu ir atrás, eu correr, eu ver casos**, eu pesquisar com uma amiga que é psicóloga, essa minha aluna conversou com essa minha amiga, porque essa aluna se mutilava, por isso que ela queria fazer o trabalho.*

No **segundo grupo**, estão as respostas que expressaram a compreensão de alguns elementos positivos proporcionados pela IC, tanto para o aluno quanto para o professor, como a aproximação do professor com os alunos e o contato com as tecnologias:

*P3: Porque aí tu trabalhas em grupos pequenos, sabe, e a gente pode até trocar os grupos, porque aí, todos os professores podem trabalhar com aqueles grupos pequenos. Isso **facilita um monte a aprendizagem deles**. [...] Porque é a parte que eu acho que é mais importante pra eles, é eles terem um **contato maior com o professor**.*

P9: Porque, às vezes, a minha disciplina de Educação Física, como a gente tava aqui trabalhando naquele dia com IC aqui, eles estavam mais focados aqui, então, conseguia **interagir com eles**. Na própria Educação Física, às vezes, não. Mas no IC sim. **Foi uma troca**.

E: Então, tu pegaste temas que tu não necessariamente domina?

P3: Não! Mas **o importante não é dominar**. A relação que a gente tem com eles não é assim que a gente quer que eles tenham completo conhecimento sobre o assunto. Não. É a **maneira com que ele buscou saber do assunto**, o que ele sabe, o que ele estudou e ele sabe efetivamente sobre aquilo e ele pode **transferir pra alguém**. [...] **Hoje eles não lêem, apresentam**, todos eles fazem Power Point e apresentam na frente de toda a turma, entendeu, sem ler, só com conhecimento de causa.

P10: Nossa, eu acho que o IC pra eles foi muito bom. **Tem alunos que vem no início do ano e não sabe usar o computador, não sabem nada**. Às vezes, a gente bota assim “ah, digita no Word” “o que é Word, sora?”, eles não sabem. Ai, “vamos montar uma apresentação no Power Point” “mas o que é esse Power point agora?”. Então, tem que explicar muita coisa, é bem legal.

No **terceiro grupo**, estão os trechos que evidenciaram uma compreensão mais completa da pesquisa na IC, iniciando com a questão da autonomia e complementando com a utilização dos conhecimentos para a vida:

P7: E uma das coisas que eu falo pra eles é que a Iniciação Científica faz com que eles sejam autônomos, dá **autonomia** pra eles. [...] Eu acho que é muito válido, principalmente pra essas crianças, que 99% dos meninos querem ser jogadores de futebol. E eles acham que ser jogador de futebol é só jogar bola e acabou. **Eles não entendem a questão de que eles dormirem**, porque eles fazem festa direto, **que eles usam substâncias ilícitas e lícitas, e eles não têm noção que isso prejudica eles na questão esportiva**, eles acham que não. Então, eu acho que é super válidosim. [...] Ah, outra coisa com relação a isso que eu sempre falo pra eles: eu quero ser uma jogadora, mas dali a pouco eu não consigo ser uma jogadora profissional, mas eu posso ser uma **nutricionista esportiva, uma fisioterapeuta esportiva, eu posso ser uma treinadora física**, eu falo pra eles que **tem outras coisas na Educação Física que eu posso ser**.

A IC parece revelar uma prática em que a ação do aluno é indispensável, desde a escolha do tema de interesse até a busca por informações que baseiem seus argumentos de resposta ao problema de pesquisa. Os professores instigam e conduzem os alunos nessa caminhada e também são beneficiados pela oportunidade da busca de conhecimento junto aos estudantes. Nesse contexto, todos têm a possibilidade de aprender.

7.2.1.4 Atividade Disciplinar: Educação Física

A expectativa inicial desta pesquisa era de que os dois momentos semanais específicos de Educação Física trouxessem novidades em detrimento de um ensino tradicional, uma vez que poderiam estar sendo influenciados pelos aspectos diferenciados do programa e pelas possibilidades do desenvolvimento da criatividade dos professores. Esperava-se que os

objetivos da disciplina estivessem alinhados com os da BNCC, bem como com os do próprio Programa.

Inicialmente, foram apresentados os conteúdos que estão sendo trabalhados nas aulas de Educação Física. Todos os professores entrevistados relataram os esportes coletivos tradicionais como foco de suas aulas (futsal, vôlei, basquete, handebol e, em alguns casos, atletismo), o que evidencia que ainda existe certa resistência na variação dos conteúdos. Alguns entenderam ser importante não desenvolver somente os esportes tradicionais nas aulas, mas justificaram essas escolhas dizendo que o espaço, o material e o tempo disponível¹⁷ que possuem não colaboram para que essa variação ocorra. Outros disseram trabalhar, em momentos paralelos, atividades que sejam de interesse ou sugestão dos alunos. Dessa forma, foi possível observar algumas aberturas para novidades, sendo que outros elementos da cultura corporal do movimento humano também foram citados como sendo desenvolvidos em momentos secundários das aulas, como: danças, lutas, Yoga, Tai Chi Chuan, Pilates, expressão corporal, teatro, tagrugby, taco, boliche, jogos reciclados, atividades cooperativas, ginástica localizada, exercícios para valências físicas, jogos cognitivos (desenvolvimento de estratégias), além dos conhecimentos sobre o corpo, como o Índice de Massa Corporal (IMC), frequência cardíaca e alimentação saudável.

No trecho abaixo, P8 justificou a escolha dos quatro esportes tradicionais em aula, demonstrando certa decepção com a exigência do PPP e procurando formas de atender a demanda do documento e, também, trazer novidades para as aulas:

E: Mas e por que vôlei, basquete, futsal e handebol?

P8: Porque é o que a escola exige que a gente passe pros alunos, o estado exige, ta no PPP, pra eles irem pro Ensino Médio. Se for buscar lá em todo - que nem é tanto na verdade, quase nada - material que eles exigem que o aluno saiba é vôlei, basquete, futsal e handebol para o Ensino Médio. Isso me decepcionou bastante, mas... Então, ao longo do ano eu tento colocar outras coisas e eu faço a anamnese inicial no início do ano e agora, no final do ano, eu repito com eles basicamente a mesma.

Notadamente, a precariedade de materiais e espaços para as práticas são referidos como fatores limitantes para a escolha de conteúdos para as aulas. Nesse sentido, mais da metade dos entrevistados tem queixas com relação à quantidade ou ao estado dos materiais ou dos espaços disponíveis. No **primeiro grupo**, apareceu que alguns deles entendem que essa defasagem impede a realização de atividades diferentes, o que pode ser considerada uma

¹⁷ P6 referiu que ele é o único professor de Educação Física da escola e fica responsável por organizar toda a parte burocrática das saídas dos alunos para participar do campeonato municipal e dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul e, por isso, não sobraria tempo para planejar e realizar atividades diferenciadas.

pseudoimpossibilidade¹⁸, assunto que será abordado na discussão dos resultados dessa dissertação.

E: E isso se reflete no teu trabalho de alguma forma?

*P3: Com certeza. Eu **não consigo trabalhar**... a gente já trabalha preocupado porque não tem um ginásio, aí, a gente tem que se desdobrar. Aí o material básico tem que ter pra funcionar, porque não tem como improvisar. **Viver do improviso é brabo!***

*P5: Tu viste ali, tem a quadra de futebol? Não tem. Tem a quadra, mas não tem goleira. Tem ali a outra quadra... não tem nada. Tu acha que vai dar pra dar ali um handebol? **Não tem condições**. Não to falando mal da escola, não é a direção, entendeu, é o estado. Eu não sei, eu não sei, eu acho que tinha que ter no mínimo uma cancha decente pra... material. **Fazer chover, ganhando pouco, sem material? Não**. Eu venho, dou a minha aula, tranquilo, e é isso aí, não vou mudar...*

No **segundo grupo**, está o trecho que exemplificou uma abertura inicial de possibilidades. Apesar de pensar que não seria possível trabalhar fundamentos com somente uma bola, o professor tenta encontrar soluções que amenizem essa dificuldade.

E: Tu falaste que tem um pouco de dificuldade dos materiais. Como é que tu resolves as dificuldades?

*P2: **Globalizando a aula**, por exemplo, não vai ser... tu não és mágico, **tu não consegues com uma bola, fazer fundamento de futebol com todo mundo**. Então tu vai universalizar fazendo regras adaptadas, “dois a dois. Só menina pode chutar” então tu vai ter que globalizar o esporte.*

No **terceiro grupo**, estão as respostas dos professores que pensaram que mesmo com as dificuldades logísticas enfrentadas, é possível encontrar saídas para conseguir desenvolver as atividades idealizadas:

*P4: Eu tinha que trabalhar com eles de forma... usar bolas, no lugar de materiais, eu tinha que usar bolas, ou usar coletes no chão pra, sei lá, delimitar algum espaço. [...] **Materiais alternativos**.*

P6: Como é que eu lido? É o que eu tenho. Eu tenho que fazer com o que eu tenho. Eu não posso desanimar.

E: Mas tu deixas de fazer alguma atividade? Por exemplo, tu me disseste que não tem goleira.

*P6: Trabalho futsal aqui mesmo, tu deve ter visto umas **goleiras reduzidas**, tenho uma meia dúzia daquelas goleiras, que a gente trabalha de **forma diferente** e utilizo **a praça** que é aqui na frente. Então, **a gente não deixa de fazer algo por causa da estrutura**.*

E: E esse material que tu tem, o que tu acha que é possível fazer com ele?

*P10: **Nossa, muita coisa**. A gente tem arco, corda, cone, tem tudo ali.*

E: Dá pra fazer qualquer atividade que tu tenhas vontade?

*P10: **Dá**. [...] Mas a gente tem pouco material do atletismo, isso seria bacana ter mais.*

E: Tipo dardo, essas coisas.

P10: É, não tenho nada. [...] Teve um ano, só que não foi com o TC, daí, um sexto ano, que eles construíram martelo e o disco com material reciclado e foi bem legal, assim.

¹⁸ A análise levou em consideração os argumentos do professor, embora tenha percebido-se que havia desgaste e indignação com relação ao momento e às condições de trabalho. Considerou-se que essa atitude não invalidou a contribuição da entrevista, pois dificuldades semelhantes foram referidas também por outros entrevistados.

E: Tu que trouxeste essa idéia?

P10: Sim.

E: Tu costumava construir material?

*P10: Esse **a gente construiu**. Não me lembro de outro. Teve um ano que a gente fez bastante coisas sobre as Paralimpíadas. Daí a gente fez bola com guizo que eu não tinha com sacola.*

Com relação aos objetivos que os professores elencaram como norteadores de suas práticas, dividiu-se mais uma vez as respostas em três grupos distintos.

No **primeiro grupo**, estão os trechos que consideraram somente os aspectos motores para criar os objetivos da disciplina.

*P2: A minha seria a questão de **coordenação**. Porque às vezes tu queres montar um basquete, tu tens dois alunos de 17 que já tem uma coordenação mais refinada, e aí tu tens dois alunos de 13 anos, 14, que ainda tão em processo também de menino está num processo retardado de coordenação, tu não consegue fazer o trabalho certo.*

*P5: **Flexibilidade**, que naquela hora, pulando um pouco ali, o **atletismo, salto em altura** que eu fiz ali. [...]*

No **segundo grupo**, estão as respostas que elencaram alguns objetivos para além dos aspectos corporais ou motores:

*P1: Olha, eu acho que principalmente essa questão da **afetividade**, de tu poder olhar pro próximo, assim, da **empatia**, de eles poderem melhorar essas questões. [...]*

*P2: [...] Ele tem que ter duas coisas: **autonomia e senso crítico**. Pra ele poder sentar e conversar sobre um assunto, pra ele poder brincar, brincamos juntos, agora, vamos debater.*

No **terceiro grupo**, estão os excertos dos professores em que o objetivo da EFI é favorecer o desenvolvimento integral dos participantes, nos seus aspectos motores, cognitivos e socioafetivos:

*P4: Bom, eu acho que... o que eu tentei trabalhar mais com o Trajetórias, assim, em termos de atividades: eu gosto de trabalhar sempre com eles atividades de **cooperação**, atividades onde eles tenham que ter a questão da **estratégia**, a questão da **coletividade**. Porque nas aulas de Educação Física eu não trabalho a questão das regras táticas, eu acho que essa questão pro Trajetórias não tem necessidade. Claro, ele tem que **saber o jogo**? Ele pode saber o jogo. Mas eu acho muito mais importante ele saber jogar e entender a questão do **coleguismo**, a questão da coletividade, a questão da **participação** e isso no Trajetórias, pra mim, pesa. [...] Porque eu acho que... eu acredito que não tem como **tu trabalhar o corpo** e não **trabalhar a mente**. Eu acho que, se tu observou tudo o que eu fiz com eles, os diferentes tipos de atividades desenvolvendo vários tipos de atividades, em nenhum momento eles deixaram de pensar.*

Percebe-se que o desenvolvimento da criatividade não foi citado diretamente como um objetivo a ser alcançado. Porém, a questão da experimentação de uma diversidade de

conteúdos e o incentivo à autonomia, ao senso crítico e ao desenvolvimento de estratégias são fatores que podem contribuir para que o sujeito torne-se mais criativo.

Ligada a essa questão dos objetivos, em algumas entrevistas, apareceu uma referência aos “períodos livres”. Entende-se que esse momento, sem a atividade dirigida do professor, é, em geral, uma combinação entre docente e estudantes e pode configurar-se de várias formas diferentes, como, por exemplo, o período ou momento da aula em que: os alunos têm liberdade para fazer o que desejarem, inclusive mexer no celular ou ficar conversando; os alunos devem praticar alguma atividade física de sua preferência; ou quando o professor dá algumas opções de atividades e os alunos podem escolher entre elas. Nesse caso, P1, P5, P9 e P10 referiram esse momento como presente em suas aulas, e P10 relatou a dificuldade que é “lutar contra” a cultura da aula livre sempre, como exemplificado a seguir:

*P10: No início, acho que sim, quando eu entrei na escola, começando a dar aula. Porque **eu queria dar aula, e eles não tinham um professor que dava aula, a não ser aquele professor que deixava eles jogarem, e tu ir lá e querer dar uma atividade, era complicado.** Foi complicado no início. Mas depois que eles se acostumam contigo eles vão, assim. E eles sabem que eles vão ter o momento que eles vão poder jogar, que eu deixo, que **eles escolhem o que eles vão poder fazer.***

Ao se considerar, mais uma vez, a divisão dos três grupos com três níveis de compreensão diferentes a respeito do período livre, nota-se que, no **primeiro grupo**, está o relato que utiliza esse momento em benefício próprio para diminuir o seu desgaste.

*P9: **Aí, eu fiz a prova prática de exercícios aeróbicos, [...] nessas aulas ele não tava, aí quando ele vem aí to dando uma atividade livre, porque a gente se desgasta, ele acha que não dá aula nunca.***

No **segundo grupo**, estão os trechos que exemplificam a aula livre sendo utilizada como “moeda de troca”:

*P1: “**ah, não gosto de jogar basquete**” [aluno], “**ta, mas, agora é basquete, mas depois tu vai poder jogar o que tu gosta**” [professora], entendeu?*

*P5: **Não é que eu vou chegar lá e largar uma bola. Primeiro eles sempre tem que fazer o que eu pedi.** **Aí, sempre vai sobrar um tempo.***

No **terceiro grupo**, está a fala que entende esse momento como privilegiado para desenvolver habilidades e competências dos alunos.

*P1: **A própria integração deles, até pra eles aprenderem a se organizar sozinhos em grupo, eu acho importante.***

Outro fator a ser destacado, nas entrevistas, é o desenvolvimento de aspectos teóricos na aula de Educação Física ou de temas relacionados a essa área de conhecimento nas IC's. Ao se considerar que a EFI, por muito tempo, teve como objetivo “educar o corpo”, torna-se interessante analisar o que os professores pensam sobre essa integração “corpo e mente” possibilitada pela pesquisa e pelos estudos teóricos na própria disciplina e como isso tem ocorrido dentro do Programa. Foi encontrada uma grande variedade de respostas tanto na questão dos objetivos das aulas teóricas quanto do conteúdo e da forma como acontecem. Quanto ao formato, apareceram relatos de aulas em formas de discussão e debates, cópias do quadro, pesquisas na biblioteca e destaques para a importância de uma metodologia que leve em consideração os aspectos emocionais para chamar a atenção dos alunos. Com relação ao momento escolhido para as aulas, alguns reservavam os dias de chuva para isso, outros marcavam as aulas teóricas com antecedência, independentemente do clima, outros faziam negociações e tentavam fazer com que os alunos percebam a importância do período em sala. Quanto aos conteúdos, alguns professores trabalhavam questões de saúde, outros, as regras e o histórico dos esportes.

Com a divisão em grupos, a fala de P5, por exemplo, representou o **primeiro grupo**, que não encontra espaços ou formas para desenvolver a teoria com o TC:

*P5: Eu dou aula teórica sempre assim... como é que eu posso dizer assim, ah, **no TC não**. Mas nas outras escolas no 6º ano, 7º ano, se eu vou dar vôlei, eu dou aula teórica, duas aulas teóricas e vou pra quadra, de repente mais uma, **no TC eu não consegui encaixar bem**. Mas lá nos outros anos, no 6º, 7º eu consegui encaixar direitinho. Que nem eu te falei, aí tu pega um de 16, de 15 pra 16, 17, que já era pra saber tudo e não sabe, então...*

No **segundo grupo**, o trecho de P3 evidenciou que ele desenvolve a teoria em poucos momentos, pois afirmou preferir a prática.

*P3: Eu costumo dar, assim ó, que nem o mini-vôlei, aí eu procurei as regras do mini-vôlei, porque já que é pra dar o mini-vôlei, vamos saber as regras certinhas. Aí, eu fiz um esboço no quadro, aí eu “ah, quem quiser, copia pra ter”, porque eles **não têm caderno de Educação Física**, por escolha minha mesmo. Tem professores que são mais da teoria, outros são mais da prática. Eu gosto de falar e chegar lá “ah, agora vamos descer”, e lá eu explico e tal. Não sei se é a melhor maneira de eles... **eu acho que é a melhor maneira de eles aprenderem é na prática mesmo**. Mas tem professor que dá muita teoria, **eu não gosto de teoria**.*

Já o pensamento do **terceiro grupo** refletiu a importância da teoria, uma vez que corpo e mente e teoria e prática são indissociáveis e que a aprendizagem mais profunda pode despertar mais interesse por parte dos alunos. Ainda, os conhecimentos adquiridos são úteis para a vida dos estudantes.

P7: *Eles têm o caderno de Educação Física, ele tem teoria, a teoria não é a história do vôlei, eu até conto a história do vôlei, do futsal, do futebol, mas a teoria são outras coisas, bem fisiológicas, sabe?! E aí, eu fiz um acordo com a professora de ciências, pra ajudar ela, eu fiquei com toda a parte de músculos e ossos. Então eu trabalhei com eles bastante a parte de músculos e ossos.*

E: *Aquela parte, tu tava lembrando?*

P2: **Relembrando.** *A parte prática era um “remember” do que a gente conversou lá em cima e mais um “acrescento” que eu vou fazer uma prova prática com eles que é sobre arremessos [...].*

P10: *[...] a gente dá início num dia de chuva e depois tem a apresentação e tudo mais, num dia que... sempre tem a troca. Eles me respeitam muito nesse sentido, se eu disse pra eles “**vamos ficar na sala hoje, é importante ficar**”, vamos ficar. Um que outro só que “chia”, mas depois a gente recupera e não tem problema nenhum.*

P9: *Por causa da origem. Não adianta fazer o exercício se eles não sabem porque que foi criado. O Tai chi chuan é uma arte marcial que foi adaptada e foi criada em cima disso, o Tai Chi Chuan que é o movimento fluente do corpo. Mas por que foi criado? Foi criado como uma forma de meditação, de uma cultura. Se eu partisse só do princípio “vamos fazer”, pelo menos assim, eu tentei, que eles conhecessem a história do que eles tavam falando. Ver se **despertava alguma curiosidade** neles, mas foi bem difícil.*

E: *E tu acha que faz parte da EFI essas questões do escrever, do pesquisar, do...*

P1: *Sim! Acho... até porque tem muita coisa pra a gente pesquisar dentro da EFI e são coisas que são... que a gente pode **pôr em prática no nosso dia-a-dia**, não é uma coisa assim de outro mundo, que tu nunca vai usar a vida. São coisas do nosso cotidiano.*

Ainda nessa direção, P4 destacou o fato da combinação entre todos os professores de se trabalhar leitura, escrita e interpretação em todas as disciplinas:

P4: *[...] Então, eu sempre tento trabalhar com eles 50/50, 50% dentro de sala, 50% pátio. [...] Então, a questão da escrita, isso foi uma das coisas que foi combinado com todos nós em reunião. Cada um dentro da sua disciplina ia **trabalhar essa questão da escrita, da interpretação**, dentro do seu conteúdo. [...] Porque eu acho que... eu acredito que **não tem como tu trabalhar o corpo e não trabalhar a mente**. Eu acho que, se tu observaste tudo o que eu fiz com eles, os diferentes tipos de atividades desenvolvendo vários tipos de atividades, em nenhum momento eles deixaram de pensar. [...] eu trabalho com eles muita sequência de movimentos, aí, teve um momento que eles tinham que criar os movimentos, eu dava um número “x” de movimentos e eles tinham que **criar os movimentos**. Eu disse “**vocês precisam pensar, vocês precisam ter memória, vocês precisam raciocinar, vocês precisam tudo, vocês precisam usar o corpo, o espaço que vocês tão.**” E aí, eles não se davam conta disso. [...] Eu acho importante. É um conhecimento pra eles. Não é só, simplesmente jogar bola.*

Com referência a IC e a EFI, alguns professores comentaram o fato de, dentre todos os assuntos possíveis para a escolha, os estudantes optarem por pesquisar algo relacionado à área de conhecimento da EFI. Eles elencaram alguns assuntos de interesse dos alunos como: futebol (maioria dos casos), vôlei, lesões no esporte e eventos esportivos, como a Copa do Mundo e as Olimpíadas.

P3 e P7 revelaram que é preciso orientar a pesquisa para além de respostas simples sobre futebol, por exemplo. É preciso que eles tenham uma questão de pesquisa mais elaborada que possa render dados mais interessantes e argumentos para discussão.

*P3: Ah, eles sempre querem fazer. Eles querem regras, só que aí “ah, eu quero falar sobre futebol”, aí a gente ah... é o tipo da coisa, assim, que é **muito pronto**, entendeu, **não tem que pensar**. Aí, “não”. “Ah, eu quero falar das lesões no joelho”, aí já é uma coisa interessante, “ah, da lesão não sei o que, quando o jogador, tipo, o caso do Ronaldinho, do Ronaldo fenômeno e tal”, aí eles “ah, tá”. Desde que vocês tragam as informações, mas que vocês apresentem e façam um comparativo com outros casos. A gente vai dando assim, ó, um prumo, **dando uma direção, direcionando o trabalho deles**. Por isso que é bom trabalhar com poucos professores, entendeu. Tu não consegues fazer isso com uma turma grande.*

*P7: Teve, no primeiro ano, os guris que estavam comigo queriam todos fazer sobre futebol. Aí, eles chegavam assim “sora, eu quero falar sobre o inter”, e eu “ah que legal”- sou colorada, – “ah, que legal! O que nós vamos falar sobre o Inter?”, “sora, eu quero contar a história do Inter”, aí tu “bah, a história do Inter...” Aí, tu conversa com eles e tu **vai largando coisas na cabeça**, daí, foi modificado, da “história do Inter” virou “porque que tem essa história do Inter ser o time de negro e pobre e o Grêmio ser essa questão de classe, como é que isso começou? Por quê?”*

A Educação Física do TC aparenta ter algumas diferenças com relação ao ensino mais tradicional. Apesar de a maioria dos entrevistados ainda estar aprisionada aos esportes coletivos tradicionais, já existe alguma abertura para atividades não convencionais, mesmo que ainda não seja de forma sistemática. Os objetivos e as estratégias de trabalho consideram a realidade do aluno e suas reais necessidades. Os professores parecem esforçar-se para fazer, da aula de Educação Física, um momento de desenvolvimento holístico dos envolvidos.

7.2.3 Trocas cognitivas e socioafetivas:

O caderno de apresentação do TC (BRASIL, 2014a) salienta que, para que a proposta seja bem sucedida, é preciso que se estabeleça uma parceira de trabalho que envolva não somente o aluno e o professor, como, também, as famílias, os gestores, a Universidade e a rede de ensino. É um trabalho colaborativo entre vários atores que se sentem coresponsáveis por planejar, executar e avaliar as ações desenvolvidas. Nesse sentido, entende-se que essa “gestão compartilhada” entre as partes seja baseada na cooperação e no respeito mútuo e que essa relação aproximada proporcione mais tempo de qualidade e produtividade juntos para, quem sabe, **criar** um novo modo de estabelecer relações interindividuais.

Os dois primeiros tópicos (professor-gestor e professor-professor) contam com um número menor de relatos, seguidos pelo terceiro (aluno-aluno). O último tópico (professor-aluno) tem a maior quantidade de trechos, evidenciando uma preocupação maior dos entrevistados nesse tipo de relação. Poderiam ter sido abordadas as trocas entre a escola e a família ou entre a escola e a Universidade, mas não era o foco, bem como não foram detectados trechos relevantes.

7.2.3.1 Professor-gestor

Apesar de não ter sido o foco da pesquisa e nem ter alguma pergunta específica na entrevista, a relação professor-gestor esteve presente no relato de alguns professores, seja no âmbito da gestão direta (equipe diretiva da escola) ou em um âmbito mais geral (Secretaria de Educação, Governador do Estado). A maioria dos trechos diz respeito às dificuldades estruturais da escola, como a já mencionada falta de internet para as pesquisas, de materiais suficientes ou de espaços adequados. Houve uma menção ao atraso de salário (P5) pela qual os entrevistados responsabilizam as entidades governamentais.

Entende-se que uma relação heterônoma baseada na coação entre gestão e grupo de professores possa prejudicar o trabalho e limitar a liberdade docente em termos da criação de estratégias educativas. É importante que gestores e educadores compartilhem decisões e intenções a partir de um relacionamento mais horizontal, baseado na cooperação, no respeito mútuo e na autonomia.

No geral, os entrevistados mencionaram que, dentro do possível, a direção da escola costuma atender aos pedidos de material ou alguma outra solicitação que seja feita. Contudo, P2 relatou problemas na organização de sua escola, a qual coloca todas as turmas com ausência de professores no pátio, em um mesmo período. Isso faz refletir sobre as dificuldades de desenvolver uma aula nesse cenário, na figura do professor de EFI com um monitor ou um cuidador de crianças que, muitas vezes, nem são seus alunos, como se o fato de ter tantos estudantes em um mesmo espaço não atrapalhasse as atividades planejadas por ele, como se esse professor não fosse tão legítimo quanto os outros. Dessa forma, com uma divisão de grupos, o **primeiro grupo** é aquele em que se encontraria uma relação heterônoma entre gestores e professores, como no excerto abaixo:

*P2: Não. Acaba o intervalo, eu até combino com essa turma que não tem como eu dar aula pra eles. Eu dou aula antes, aquela meia hora e a gente faz o que tem que fazer. Porque depois, aqui, é o **CAT aqui embaixo, aí os professores que não vieram, eles manda os alunos pra cá: “ah, o [próprio nome] ta lá, ele cuida.”** Aí, fica eu a [nome] e todo o colégio. Então, é inviável, sabe?!*

No **segundo grupo**, está o trecho em que o professor sentiu certa liberdade para fazer escolhas quanto ao seu planejamento:

P5: Eu faço um planejamento em cima do PPP e deixo na escola. [...] Mas nem sempre eu sigo o da escola.

E: E por que tu não segues?

P5: Por que eu acho que o professor que é o cara que sabe se está indo ou se não está. Então não é ela que vai ver pra mim se... estás entendendo?

Por outro lado, quando há uma parceria, uma relação de confiança entre as partes, o professor sente-se mais seguro para realizar as atividades conforme as suas convicções. É possível que quando o docente entende que sua autonomia está sendo respeitada, sintam-se livres para criar, entender e assumir o seu papel no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse **terceiro grupo**, estão colocadas as respostas em que haveria uma relação de respeito mútuo entre as partes e favorecendo o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do professor.

*P4: Eu acho que **quando eu me sinto mais à vontade, no momento que eu me sinto mais segura**. Se é me imposto alguma coisa ou se eu tenho que fazer alguma coisa que eu não tenho muita segurança, que eu ache que aquilo ali não é momento, eu dou uma freada.*

E: Mas no sentido de hierarquia, assim, de direção dizer o que tem que fazer ou...?

*P4: Também. Por exemplo, hoje, eu com cinco anos de casa, eu tenho muito mais **liberdade** de conseguir fazer algumas coisas, tanto dentro da minha área, quanto me posicionar, do que há cinco anos. Porque, às vezes, eu acho que é o medo da crítica, o medo de como a pessoa vai receber, o medo de como a pessoa vai... sei lá, um julgamento. E, de repente, o que tu quer pra ti, não é pra mim, e vice-versa.*

*P6:[...] E como eu te disse, eu tenho essa visão, entendeu, de olhar eles como seres humanos. Porque, às vezes, eu to aqui dentro da escola, mesmo eu estando no meu horário com outras turmas, eu acolho aquela meia dúzia que está ali. Porque senão vão fazer bobagem, tão ali na rua, tão fazendo bobagem, tão abertos a outros convites aí. Então, eu pego, boto pra dentro da escola, pego, vamos comer uma merenda, senta aqui comigo. Sempre nesse sentido aí, independente de carga horária ou não. **Eu acolho eles**. Quando a nossa diretora nova assumiu, já faz tempo que ela está aí também, **ela também tem esse olhar**. Então, a gente se dá bem nesse sentido, ela não se importa. Já tive diretoras que não queriam, claro, que na Educação Física, pelos alunos, por eles, ninguém entra do outro turno, entendeu? Então, a gente tem essa... é um Projeto que nós fizemos pra acolhe-los.*

Os professores pareciam manter uma relação equilibrada com os gestores, apesar de se queixarem de problemas estruturais como a falta de espaços e materiais adequados. Eles afirmaram conseguir desenvolver melhor o seu trabalho em um ambiente seguro, no qual poderiam seguir as suas convicções com relação a educação e em que a sua autonomia fosse respeitada.

7.2.3.2 Professor-professor

No decorrer das entrevistas, foi possível perceber que os entrevistados acreditavam existir um “perfil de professor” que conseguiria se adaptar ao método de trabalho e que, possivelmente, seria bem-sucedido com a metodologia do TC. Para eles, seria necessário que

os docentes chegassem ao Programa com determinadas características, como: ser curioso, acolhedor, participativo, disposto a aprender, persistente e tolerante a frustrações; deve ter a mente aberta, gostar de debater e trabalhar em grupo; não ser conteudista nem preconceituoso, bem como deve gostar de estudar e ter uma boa relação com alunos com comportamento mais desafiador, como explicitou P7:

P7: Primeiramente, porque os alunos que estavam no Trajetórias são aqueles “alunos-problema”, dificilmente tu tem alunos quietos, são problemas. Então, os professores não queriam. Como eu te disse eu tinha que estudar, eu chegava em casa, dava janta pras minhas filhas enquanto eu tava no sofá um pouquinho com elas eu estava na internet lendo alguma coisa que eu tinha que estar arrumando pra no outro dia de manhã eu já chegar com tudo mais ou menos esquematizado pra poder dar aula depois de tarde, e os professores infelizmente não querem isso. Então, tem que ter um perfil sim: gostar de estudar, gostar desse público, dessas crianças não são tão calmas. Tem que ter esse perfil.

Apareceram, também, referências ao relacionamento do grupo de professores do TC com o restante dos professores da escola. P8, por exemplo, descreveu momentos de debate com um antigo professor-coordenador do Programa em sua escola e destacou a importância de que todos na comunidade escolar compreendam os objetivos e os resultados alcançados.

P2: E aí, ele tinha uma reluta, uma reluta. E teve uma vez que a gente conversou... e teve uma formação dos professores, que a gente fez uma apresentação sobre o Projeto Trajetórias, qual era a finalidade do Projeto. Muitos colegas, há dois anos do Projeto, eles não sabiam qual a real função do trajetórias. E aí, melhorou um pouco a visão da escola geral sobre o Projeto. Porque ele era muito... tu viste a nossa sala ali, muito fechadinho ali. Aí, eu falei pra ele “a primeira coisa é a gente tinha que fazer aqui, é botar vidros aqui”, “não, vamos deixar nós. É hermético” que ele falava.

E: E não tinha certa rusga com o restante dos professores da escola?

P2: Continua tendo com aqueles professores que são mais... não vou falar antigos, mas retrógrados, mais conteudistas. Mas aí, sempre vai ter, seja qual for o formato. Só que aí é perceptível que no final do ano quando o aluno está bem comportado eles falam “bah, mas como é que pode, era o demônio, agora tá assim!”

No que diz respeito às trocas entre professores, muito já foi dito nas sessões de Reunião de Planejamento e Interdisciplinaridade. Nesse tópico, será abordado aquilo que ainda não foi contemplado em falas anteriores. No **primeiro grupo**, estão elencadas as falas que não perceberam diferenças entre as trocas entre professores no Ensino Regular e no TC.

P10: [...] a gente já era bem amigos antes. E acho que são cinco professores bem abertos pro novo, pro diferente [...] porque tem professor que “eu vou dar a minha matéria, é a minha matéria e acabou”. E eu acho que esses cinco não, a gente conversa bastante e gosta de interagir.

No **segundo grupo**, os trechos evidenciaram trocas mais superficiais, no sentido das informações, sem necessariamente haver uma real cooperação de ideias.

*P6: Pois é. Um dos motivos é a carga horária que te dá essa, esse tempo **pra tu poder sentar com os teus colegas e debater e conversar.***

Outros aspectos destacados são a possibilidade de estreitar laços já existentes e o intercâmbio de ideias que isso também pode proporcionar (diferentemente do trabalho no Ensino Regular). Além disso, foi destacado o fato de as tarefas e responsabilidades serem igualmente distribuídas e assumidas, não existindo disciplina mais importante ou prestigiada, demonstrando a cooperação entre o grupo, como exemplificado nos trechos do **terceiro grupo**:

*P4: Com certeza. Tanto é que o meu colega de Educação Física, **a gente sempre se deu bem, mas nós não tínhamos tanta proximidade quanto a gente tem agora na TC.** De a gente sentar e trocar alguma demanda de um aluno que ta com um problema na família, que traz ou que a gente vê que não está legal, tu termina tendo que te aproximar daquele colega porque vocês tem que trocar, porque aí a gente tem que ver o que ta acontecendo, o que a gente vai fazer juntos. E quando tu trabalha no fundamental, fora, no regular, tu não tem essa proximidade. Claro, tu te preocupas com o aluno? Te preocupas. Mas não tanto quanto a TC que tu tem que ter um olhar diferenciado. Então, **esse meu colega da Educação Física, a gente se aproximou muito nesse ano em função do Trajetórias.***

*P2: Então, tinha uma professora a [nome] aqui, que ela era fera, muito fera no trabalho, professora de português, e aí, eu coleí nela e **“vai me ensinando, vai me ensinando”.** Desde o nosso primeiro contato de IC com eles, que a gente tinha a... esperava três meses pra ter o primeiro contato. A partir desse ano não, a gente já teve o contato desde o início. E aí, **a professora me ensinou muita coisa.** Então, **quando eu tive o contato com eles, eu já dominava uns 90%.** Então, pra mim, não foi tão difícil, sabe, gerar o tema, tudo.*

*P3: [...] a gente tem muito tempo junto pra planejar, a gente faz as saídas de estudos juntos, o planejamento junto. Agora, a gente ta fazendo todo o relatório de tudo o que aconteceu esse ano, as saídas de campo, todos os AI's, todo o recolhimento de todo o material e aí, **a gente precisa um do outro pra fazer isso. Ninguém faz isso sozinho.** [...] Então, todos são iguais, **todos os professores são iguais.** E a gente quer fazer com que todos os alunos, não que sejam iguais, mas todos tenham essa oportunidade de até se destacar em algum momento em alguma coisa que eles gostem mais, mas que eles tenham todos essa oportunidade.*

A estrutura do TC proporciona o estreitamento dos laços entre os docentes, a igualdade de relevância e de responsabilidades e a oportunidade de disseminar as ideias do Programa para o restante da escola. A união entre os professores foi uma fala recorrente entre os entrevistados e foi apontada como algo essencial para que o trabalho flua como deve ser.

7.2.3.3 Aluno-aluno

Algumas características gerais dos alunos participantes do TC foram percebidas e explicitadas pelos professores durante as entrevistas. Segundo eles, ao ingressar no Programa, os alunos apresentam um comportamento mais arreadio, agressivo e agitado, tendem a ser

desmotivados, desorganizados, tímidos, dispersos e com baixa autoestima, demonstrando muita dificuldade de aprendizagem e de convívio em grupo. Muitos precisam trabalhar para ajudar no sustento da família, ajudam a cuidar dos irmãos e, muitas vezes, não têm as suas necessidades básicas atendidas, como uma moradia digna, comida, roupas, etc. A família também não costuma ser muito presente e atuante na vida escolar desses estudantes. Essas características parecem estar relacionadas, de alguma forma, com a multirrepetência e, em alguns casos, tal inadequação escolar pode contribuir também para o envolvimento desses estudantes com atividades ilícitas dentro e fora do ambiente escolar, como mencionou P6:

*P6: **Desorganizados**, muitos já inseridos no mundão aí fora que é bem mais atrativo de certa forma, envolvidos com coisas que não deveriam.*

Ao se elencar três tipos de respostas, em um **primeiro grupo**, poderiam estar aqueles trechos de professores que não incentivavam ou não valorizavam as trocas entre os estudantes. Contudo, **não se obteve exemplos dessa natureza**.

No **segundo grupo**, estão os relatos de professores que entenderam que é preciso conduzir seus objetivos de aula com o intuito de contribuir para a melhora das relações interpessoais entre os alunos, mas não pareciam ter muita clareza nos motivos para que isso precise ocorrer:

*P9: Esse ano é a questão mais de interação mesmo, saber **interagir entre eles**. Porque é complicada a questão da interação. É muito palavrão que rola, eles não sabem interagir, é só discutir. Tentar acalmar um pouco os ânimos e aprender a interagir entre eles, que é bem complicado.*

Os excertos do **terceiro grupo** pareceram apresentar, de forma mais clara, os benefícios da interação entre os pares. P1, por exemplo, destacou a concessão de liberdade para que eles desenvolvam habilidades de comunicação, até conseguirem expressar-se com eficácia no grande grupo, sendo a aula de Educação Física um espaço privilegiado para esse fim. Percebe-se que a entrevistada costumava escolher os alunos que ficariam em cada time, uma vez que pensava ser importante que eles tivessem a oportunidade de conviver e trabalhar com colegas com os quais não possuíam tanta afinidade, no início, por questões de concentração na atividade, mas, possivelmente, também, para que aprendessem a lidar com as diferenças. Ainda, P8 relatou a importância de se privilegiar as relações entre os alunos, nas quais uns auxiliem os outros durante as atividades. Dessa forma, retira-se a centralidade da figura do professor, reafirma-se a ideia de que, quando se ensina, também se aprende e que,

muitas vezes, a forma de se comunicar dos próprios alunos e a proximidade entre eles podem facilitar a compreensão dos conceitos abordados.

*P1: Sim. Eu acho que é importante eles terem a **liberdade** de fazer alguma coisa da forma que eles querem, por exemplo, quando eles dividem os... normalmente os **times eu divido** [risos] porque senão eles **vão só pela questão da afinidade** e acabam não prestando atenção até na atividade, muitas vezes, mas nessa hora que eles podem, não sei, vou te dizer que é importante pra eles pra eles poderem [...] **se expressar na aula, aprender a falar no grande grupo**. Porque, tu pode ver, às vezes eles morrem de vergonha de apresentar um trabalho, mas ali na aula de Educação Física “ah, quem é que vai?”, “eu!!” Então eles começam a **perder um pouco dessa timidez e se expressar mais**.*

*P8: Ah, não, mas como é que é?”, e aí tu tem que repetir, é uma aula que tu tem... mesmo na prática, tanto na prática quanto na teórica, a gente repete muito, aí os que são mais rapidinhos “ah, mas a professora já falou”, “cada um aprende de um jeito, vamos de novo”. Às vezes, eu uso **um aluno que entendeu pra tentar explicar pra aquele ali, na linguagem deles é mais fácil**.*

Nessa direção, alguns entrevistados referiram obter sucesso com relação aos seus objetivos iniciais e acreditavam ser algo que resulta do trabalho no TC. Alguns citaram melhora nas questões de aprendizagem, mas a grande maioria relata os avanços nas questões de convívio e na melhora na expressividade das ideias, na autoconfiança, na autoestima, etc. P8 e P4 citaram casos específicos para exemplificar a melhora no geral das turmas, chamando a atenção para a superação das expectativas da comunidade escolar com relação ao público do TC após a constatação de resultados positivos.

*P8: É, chefe da boca [...] E ele era um guri que todo mundo dizia de fora que ele era um cara perigoso. Aí, tu te deparar com aquilo ali... Foi um **aluno revelação** em 2017, foi um aluno que **mudou drasticamente**. [...] A gente acaba pegando a nata da escola, porque acaba sendo os **alunos-problema da escola**. A gente enfrentou muito preconceito no início quando esses alunos, que eram **alunos ruins pra todo mundo**. **O bom é que a gente consegue mostrar no final do ano que esses alunos não eram ruins**. Então, tem esse lado que é bom legal.*

*P4: Nós temos alunos ali que no começo do ano **não conseguiam escrever uma frase**. E aí, nós trabalhamos muito com o diário esse ano. Eles tinham que todos os dias registrar alguma coisa no diário, na reunião, a gente olhava o diário, fazia a correção, mandava recadinho e devolvia, na outra semana tinha que voltar. Então, nós batemos muito na tecla da interpretação, da leitura, da escrita, da ortografia. E, essa semana, **um menino que não sabia escrever um parágrafo, desenvolver um parágrafo, hoje, nos entregou um relatório da saída de campo**. E, alunos que **não conseguiam apresentar um trabalho, não conseguiam se falar, não conseguiam se expressar, hoje, já conseguem**.*

Ao se observar os objetivos elencados pelos professores na seção da “Atividade disciplinar: Educação Física”, nota-se que a melhora nas relações interpessoais entre os alunos foi algo citado várias vezes. De acordo com os trechos expostos acima, parece que, de alguma forma, a meta de fazer com que eles consigam conviver melhor uns com os outros está sendo

alcançada. Além disso, a estratégia de incentivar as trocas cognitivas entre eles também está presente e mostra-se eficaz no processo de aprendizagem.

7.2.3.4 Professor-aluno

O predomínio dos trechos encontrados referentes a trocas existentes no Programa TC era centrado na relação entre professor e aluno. Todos os entrevistados concordaram que não é somente o professor que ensina o aluno, o contrário também acontece e a grande maioria deles acreditava que uma relação mais próxima entre professor e aluno é benéfica, colaborando com o crescimento afetivo e cognitivo de ambas as partes. Contudo, ao se buscar uma separação por diferentes tipos de respostas referentes às trocas afetivas, encontraram-se trechos que exemplificariam um **primeiro grupo** de professores que pensava que é preciso manter-se distante dos estudantes para evitar possíveis problemas futuros:

E: Tu acreditas que o tipo de relação do professor com o aluno faz diferença pra aprendizagem dele?

*P5: Faz, mas **sempre distante**, não pode ser muito próximo. Tu não pode estar muito próximo do aluno, **não dá pra tu confiar totalmente nem no aluno nem no pai do aluno ou aluna**. Tem que ser aquele professor que entende o aluno, mas **não pode ser muito próximo, porque senão não dá certo**. Eu vi com uma experiência, nunca aconteceu comigo, mas já vi acontecer com outros colegas, assim. Não dá pra ser muito amigo, mostrar os dentes.*

E: O que acontece se mostra os dentes?

P5: Não, é que eu acho assim, de repente, já leva pra outro lado, entendeu?! Não dá pra ser assim.

Um **segundo agrupamento** de respostas apresentou a percepção de alguns benefícios de uma relação aproximada entre professores e alunos, entendendo, por exemplo, que é importante que os alunos tenham abertura e confiança para contar, até mesmo, algo mais íntimo que acharem necessário, perguntar sobre algo que os está afligindo, etc.

*P10: Eu acho bacana que, às vezes, eles vêm do nada me contar umas coisas que eu nem imaginava, assim, umas **coisas da vida deles particular**, ou fazer um **questionamento** de alguma coisa que eles têm dúvida, da vida mesmo. **Acho bem legal**.*

O **terceiro grupo** elencou trechos que entenderam que a aproximação é preciosa para a criação de vínculos que auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem. Um relato recorrente foi o que retrata uma relação quase parental para com os alunos do TC. O fato de aproximar-se e conhecer os tantos percalços pelos quais passam os adolescentes parece fazer com que os professores assumam um papel de cuidado e preocupação semelhantes ao de um pai ou mãe, algo que muitos deles sequer possuem. O afeto estaria presente, inclusive, na forma de toque, algo atribuído à configuração da disciplina de Educação Física:

P2: [...] E eu sempre tento trazer uma proximidade muito... que a **Educação Física permite**, que é o **contato**, que é o **abraço**, que é o **tocar**. Então eu sempre, nas primeiras aulas a gente faz várias atividades que eles vão perceber que o meu toque é um **toque fraternal**, assim, que eu chego perto deles, que é uma coisa **paternal**, assim, que eu gosto deles. E pra mim tem que ser muito **recíproco** assim. [...] se tu gostas desse meio, tu percebes que **eles são muito carentes**. 90% dessa atitude que eles tem de rebeldia é pela carência. Principalmente, fraternal e principalmente, paternal. Essas meninas, assim, principalmente, elas me vêem hoje como um pai. Os caras são meus “brothers”, assim que a gente trata. Mas as gurias, bah! Agora, por exemplo, deu uma briguinha ali no intervalo ela entrou na sala do Trajetórias, me procurando, me abraçou e chorou **como se fosse uma filha**, eu fiz todo aquele procedimento. E sim, de certa forma, em função da carência deles me aproximou mais aos alunos do Trajetórias.

P3: A gente tenta desvincular dessa vida deles, assim, de querer ser enrolão e querer passar pra traz alguém. Porque a gente cobra, a gente xinga muito. A gente xinga no sentido de educar que não é nossa função. Mas, nas TC's a gente chega a um ponto de ter uma relação **parental** com eles. [...] Ai, eles vão mudando. Eles chegam na TC completamente... os valores bem ruins.

P7: Eu sou, porque como eu sou coordenadora, eu sou aquela que xinga, aquela que bota ordem, aquela que fala com a mãe e com o pai. E é aquilo que eu digo pra eles “eu não vou passar a mão na cabeça de vocês, falar que vocês são os melhores se vocês não forem. Dizer: continuem assim, e chega no final do ano, vocês não forem aprovados”, e se não está bom, não está bom. E aí, já é o segundo ano que eles me convidam pra paraninfa [...] é uma coisa até anti-ética, mas eles falam que eu **trato eles como filhos**. Eu sei que aluno é aluno e professor é professor, mas eu digo pra eles “gente, eu brigo com vocês como eu brigo com as minhas filhas, e eu não acho certo várias coisas que vocês fazem e eu digo que eu não acho certo”, porque é como eu quero que tratem as minhas filhas.

Essa relação torna-se tão intensa que fica muito complicado aceitar os limites de atuação como professor, passando-se por frustrações quando não é mais possível ajudar efetivamente:

P3: Eu acho ótimo trabalhar com eles, **me alegra muito e me entristece**, às vezes, **quando alguém desiste** e não quer... às vezes nem é porque não quer, mas é porque não tem condições, não tem ninguém que incentive, e aí acaba “eu tenho que trabalhar, porque eu não dinheiro em casa, sora.” Ai, é complicado, a gente fica só com dó, mas a gente... o que vai fazer? **Chega num momento, é fora da nossa alçada**.

Em compensação, sempre que estivesse ao seu alcance, os professores mostraram-se dispostos a motivar e fazer com que o aluno acredite no seu potencial:

P3: Então, eles trazem uma bagagem tão... é difícil pro professor tirar isso deles. O pai é analfabeto, às vezes, a mãe também. Só que a gente sempre fala pra eles “**vocês podem mudar a história da vida de vocês**”. Vocês que vão escrever a história da vida de vocês. Se o pai e a mãe não tiveram oportunidades, por vários motivos, vocês têm a oportunidade de mudar a vida de vocês, de melhorar”. E é isso. A gente ta sempre aprendendo, graças a Deus, a gente ta sempre em evolução.

Ainda com referência a relação parental estabelecida, P3 destacou o fato de, talvez, o Professor de EFI, por lidar constantemente com regras, possa tornar-se um referencial moral de disciplina e valores que, em muitos casos, eles não encontram na família:

*P3: [...] o professor de Educação Física tem essa figura, assim, é **uma figura que dita regras**, que tem que ter disciplina pras regras funcionarem. Então, eles vêem uma coisa que, de repente, eles não têm em casa, porque às vezes, a maioria deles não tem pai e mãe. Talvez **o professor de Educação Física seja essa figura faltante, que dá a regra e a disciplina**.*

Essa relação moral pode acontecer por meio da coação ou da cooperação. Se o professor impõe as regras e não as discute quando há oportunidade, ele está coagindo os estudantes. P9, por sua vez, falou em respeito mútuo, mas terminou o trecho relatando que, em determinados momentos, é preciso ameaçar para conseguir respeito:

*P9: [...] Então é uma questão assim de **respeito mútuo**, cobro eles quando eu sei que dá, quando foge a isso eu procuro me isentar de algumas coisas, mas é um respeito mútuo assim, **eles me respeitam, eu respeito eles**. Como eu morava aqui no bairro eu conheço muitos pais, conheço muitas realidades, muitos pais me conhecem. Então, “**ah, vou falar com o teu pai, porque não adianta falar contigo. Vou falar com teu pai, e teu pai não tem ruim**”, aí o cara baixa a bola. **Faço esse jogo assim, eu vou lidando conforme dá**.*

Ao se focar as trocas cognitivas, é possível perceber que os professores, por vezes, relataram aceitar as sugestões dos alunos, modificando as atividades, contribuindo para a sua aprendizagem e, por consequência, aprendendo algo com eles. Um **primeiro grupo** poderia trazer relatos de professores que não perceberam ou valorizaram a proximidade e as trocas cognitivas entre eles e os estudantes. Porém, não se encontrou relatos nesse sentido.

O **segundo grupo** apresentou trechos em que o professor conseguiu perceber alguns benefícios da aproximação para a aprendizagem, muitas vezes, de forma apenas unilateral. O fato de o Programa ter turmas com um número menor de estudantes pode proporcionar mais atenção por parte do professor e o desenvolvimento de uma relação de respeito e confiança. Assim, o aluno sente-se mais seguro para fazer questionamentos que, possivelmente, não faria se tivesse medo de represálias. É preferível investir tempo na criação desse vínculo com o aluno e otimizar a aprendizagem e o relacionamento do que se dedicar apenas aos conteúdos:

*P6: Eu acho que contribui porque acaba **conquistando a confiança** e a Educação sem confiança é difícil tu ter o afastamento. Aí, o aluno tá lá, tá quietinho com a dívida lá, ele não tem a confiança, às vezes ele não vai se expor, ele não vai dizer que não entendeu, ele... como eu te disse no exemplo, aquele que não gosta muito de participar fica encolhidinho, se retraindo. Daí tu nunca vai saber. Então, chegar no aluno, entender, e aí tu consegue conquistar ele, pra depois começar a trabalhar. [...] eu falo pros meus colegas “**esquece o conteúdo. Às vezes, tu perde 20 minutos, um período que for, escutando, tu não perdeu, tu ganhou**.” Tu tendo eles nesse sentido, depois tu vai conseguir*

desenvolver lá na frente. Agora, tu entra aqui tu quer se impor “fulano, fica quieto que eu tenho que explicar... conteúdo, conteúdo”, não existe. A gente já tem vários exemplos que não dá certo. E tem colegas, muitos tradicionais ainda, que seguem isso aí, e aí, é só problema.

*P1: sim... não, eu acho que é **bem bom o número de alunos assim, acho que isso ajuda a gente a conseguir identificar ali realmente quem tá ali que tem algum problema de aprendizagem.** então, acaba sendo mais fácil de identificar qual o problema de cada um ali. Óbvio, eles são 25, mas eles valem por 50.*

*P3: O diferencial que eu acredito que seja trabalhar com os professores, quatro professores juntos. Porque aí tu trabalhas em **grupos pequenos**, sabe, e a gente pode até trocar os grupos, porque aí, todos os professores podem trabalhar com aqueles grupos pequenos. **Isso facilita um monte a aprendizagem deles.***

*P8: Sim. Eu acho que não é o que... “linkado” assim com a aprendizagem, cada um tem as suas dificuldades ali, e é individual de cada um, mas eu acho que **quando eles têm uma afinidade maior com aquele professor e ele vê o professor como o exemplo, o modelo, o amigo, ele vai se interessar mais por aquilo ali.** E no momento em que ele demonstrou o interesse maior, a tendência é ele ter um crescimento, um **desenvolvimento maior na aprendizagem dele**, que ele vai buscar mais aquilo ali, vai querer saber mais daquilo ali, vai vivenciar mais aquela aula, vamos dizer assim, de determinado professor.*

O **terceiro grupo** é aquele em que a aproximação e as trocas cognitivas decorrentes foram valorizadas e entendidas como importantes para o desenvolvimento mútuo de professores e alunos. Os entrevistados relataram a criação de um vínculo muito forte com os estudantes o que, possivelmente, deixe-os mais engajados para contribuir no desenvolvimento de cada um. Além disso, perceberam ganhos para eles próprios, na medida que não somente ensinam, mas estão suscetíveis a aprender com eles. O Programa contribuiu para que as trocas afetivas e cognitivas entre professores e alunos aconteçam, mas o próprio docente precisa estar aberto a mudanças e adaptações, a partir da sugestão ou do questionamento dos discentes. Nessa direção, a maioria dos entrevistados entendeu que uma aproximação do aluno é vantajosa para ambas as partes.

*P7: [...] aconteceu assim, de nós estarmos fazendo, algum aluno chegava pra falar alguma coisa na aula e **a conversa ia pra outro lado, tu acabava fazendo outra aula, dando outra coisa.** Eu, vamos supor, eu vou dar uma aula de, sei lá eu, de ginástica, alguma coisa sobre músculos, e aí, acabei falando sobre abdominais e daí, de abdominais passou pra comida e de comida pra não sei o que, e pra pressão arterial, e foi indo, foi indo, foi indo, saindo totalmente daquilo que era pra ser dito.*

E: E o que tu pensa disso?

*P7: Eu acho ótimo! [risos] Eu acho ótimo porque significa que eles estão curiosos. E **quando eu to curiosa é mais fácil pra eu assimilar aquilo que eu quero.** [...] E consigo lidar tranqüilo também, assim, se eles me perguntarem alguma coisa que eu não sei. **Eu digo pra eles “bah, não sei” aí eu digo pra eles “vamos lá, vocês tem que me trazer essa resposta e eu também, vamos ver”.***

P9: [...] aí, fui entendendo cada um tem o seu dia, as meninas às vezes estão menstruadas, coisas assim, os meninos, às vezes tão... com dificuldades... foi aquele primeira realidade da escola, a questão de fome também, a gente sabe que tem gente que não come, então, não vai fazer um exercício de correr. E foram coisas que foram acontecendo de aluno passar mal, começar a tremer e “o que

foi?” “ah, não tomei café”. **Então, eu acabei tendo essa visão mais ampla assim, tem uma realidade por trás do aluno.** Os primeiros períodos da manhã eu já não forço muito porque eu sei que tem uns que não dormem, uns que não tomam café. Aí, no segundo, terceiro período eu já sei. Depois da merenda eu vou adaptando, cada turma é uma realidade.

P4: Esse contato, isso pra mim, não tem preço. **Não é só, simplesmente, dar aula de Educação Física, mas é a troca.** Eu sempre digo pra eles “a gente está sempre aprendendo juntos. Então, eu aprendo com vocês, vocês aprendem comigo.

P6: A gente não é dono da verdade. **A gente está aqui aprendendo, e eles nos ensinam muito** nessa parte de a gente ter esse olhar diferenciado por eles.

Para que essas trocas possam ocorrer, o tempo é citado como fator fundamental e os professores participantes também mencionaram que é preciso ter um olhar humanizado para os alunos e que a forma de o Trajetórias ser possibilitaria isso:

P3: A grande diferença é porque tu tens maior possibilidade por causa do **tempo de ter um contato maior com eles.** Não aquele contato de querer saber da vida, das coisas, mas um contato de ter uma **relação de amizade com eles e de confiança.**

P2: É complicado, mas a gente sabe, eles não comem durante o dia, eles são chefes das famílias deles, eles tem 15 irmãos, eles moram mal pra caramba, sabe, não tomam banho. E aí tu quer brigar com um aluno desse, cara, sabe?! Tu quer incomodar o cara, “bah, o cara não copiou”. [...] Pô, é não entender o aluno. Então, graças a Deus o Projeto tem isso, e eu gosto muito dessa vertente de ganhar esse tempo com o aluno – **não é perder tempo -é ganhar esse tempo conversando com ele.** E aí ele se abre contigo, tu entende as coisas. [...] Então, são coisas que o Trajetórias, humanamente, vê. Infelizmente, o regular não... não é culpa dos professores. É culpa da quantidade de alunos que nós temos, né?![...] . **E o Trajetórias lhe permite esse contato, que eu gosto.**

Esse olhar diferenciado é baseado no respeito a eles como seres humanos e, também, às suas individualidades, ajustando a maneira de lidar com cada um deles. Já que são alunos com um comportamento considerado difícil, como fazer para conquistar o respeito deles?

P2: **Respeitando a individualidade de cada um,** a hora que ele está bem, a hora que ele está ruim, se ele não está a fim de papo porque que eu vou provocar o menino? Deixa ele no cantinho dele e depois a gente conversa. Então, o [nome do aluno] é um menino que trabalha e ele chega sempre atrasado. Ele está sempre emburrado, sempre de cara feia. Porque ele sai daqui, volta pro trabalho. Ele sustenta a família. Porque eu vou incomodar aquele menino? Aí quando vejo que ele tá conversando, eu vou lá brinco com ele, dou uma abraçada, troco uma idéia. Outro dia ele tá de mau humor. Então, eu respeito ele. Eu acho que isso é importante na relação. **Não é porque eu sou professor que eu vou estar gritando.** Eu odeio que gritem, então, eu não grito. Então, eu mantenho... eu sempre falo com eles assim, fora uma brincadeira e outra que eu vou falar um pouco mais alto, mas eu acho que é um tom de voz bom pra conversar com eles.

Em suma, considerando que Piaget afirma que todos os indivíduos com o desenvolvimento cognitivo típico têm condições de chegar ao pensamento formal e tornarem-se cada vez mais criativos, torna-se interessante investigar quais são os fatores que podem favorecer esse desenvolvimento. Acreditou-se que as especificidades do TC poderiam

representar alguns deles e, conforme as respostas dos entrevistados, observa-se que a reunião de planejamento, a interdisciplinaridade, a Iniciação Científica, a Educação Física com uma proposta diferenciada de trabalho, ou seja, os aspectos estruturais do Programa, junto às trocas proporcionadas por eles, são condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade de professores e alunos participantes.

7.2.4 Ação docente

Nesse tópico, será abordado o que os professores têm realizado em aula, primeiramente, abordando as estratégias pedagógicas que eles nomearam como criativas e, em seguida, trazendo exemplos de atividades que eles mencionaram, nas entrevistas, que podem ser consideradas auxiliadoras no processo de criação da novidade, segundo a teoria piagetiana. Considerando que já se analisou o que eles entendem por criatividade e os aspectos que podem favorecer esse processo, finaliza-se investigando o que está sendo possível desenvolver, efetivamente, na prática cotidiana, em aula.

7.2.4.1 Contribuições das práticas pedagógicas para a criatividade do aluno

Um dos objetivos do Programa Trajetórias Criativas é auxiliar no desenvolvimento da habilidade de criação de seus alunos. Segundo o caderno de apresentação do Programa (BRASIL, 2014a), a criação é a “ação de produzir, inventar ou recriar algo que passa a integrar a configuração da proposta, ou que é produto de sua implementação, tal como uma estratégia de ação, uma solução operacional, um texto, etc.” Tal definição está alinhada com o entendimento de criação proposto por Piaget porque este defendia, justamente, que criar envolvia agir sobre o objeto de conhecimento modificando-o, conhecendo cada vez mais e, de maneira mais aprofundada, os seus elementos, fazendo relações com o que já se conhecia.

Com isso, é interessante considerar quais as práticas que os professores entrevistados consideraram que possam contribuir no processo criativo de seus alunos e se, de certa forma, as especificidades do Programa que favorecem esse desenvolvimento. Abaixo, estão elencados os três grupos, com diferentes tipos de respostas para essa questão:

No primeiro grupo, estão as respostas que não conseguiram sair da ‘reverberação’ da pergunta, repetindo-se (Ex.: permitir que o aluno crie) ou que admitem não saber dar explicações pertinentes para a pergunta.

E: Tu saberias me dar um exemplo de algum momento em que tu oportunizou que eles fosse mais criativos?

P5: Ah, eu acho que... no dia a dia assim... que nem eu te falei, cada escola é uma história diferente. Eu consigo produzir mais em uma, menos em outra, mais em uma.

E: E aqui no TC, tem algum momento que tu acha que tu contribui para criatividade do aluno que tu te lembre agora?

P5: Não, nenhum

No segundo grupo estão as respostas que relacionaram criação com novidade e transformação, liberdade e escolhas por parte dos alunos. Ex.; deixar que a turma modifique as regras de uma atividade.

*P1: [...] Às vezes eles vêm e tentam, querem **colocar alguma regra**, daí, eu deixo eles colocarem, se é coerente realmente, se não é nada pra machucar alguém, aí eu deixo, não tem problema, e acho que nesses períodos que eles têm pra **escolher**, eu acho que eles podem desenvolver legal, assim, a criatividade.*

*P4: Eu acredito que sim, que no momento que tu trabalha uma questão de movimento, de corpo, eu acho que tu tá trabalhando... eles têm que ser criativos. [...] E quando eles tão **mais livres**, tem o **momento deles**, eu os vejo eles sendo muito mais criativos. Porque dentro da sala de aula é dentro da sala de aula. E quando eles tão mais fora, num **ambiente onde eles conseguem extrapolar**, ali eles conseguem **falar com o corpo**, digamos assim.*

*P6: Eu acho que essa **liberdade** que eu dou pra eles. Porque a construção começa a partir deles, sem eu impor nada, nesse sentido.*

E: Como assim? A construção da aula, da atividade?

*P6: Não, do ser, do aluno. Porque se ele não se reconhece, se ele está “perdição”, tu não consegues nada, no momento em que tu consegues, como eu te disse, **conquistar ele**, situar ele, daí tu consegue.*

*P9: Foi um dia em que a gente tava jogando Nilcon. Daí, tinha as regras do Nilcon, aí, tinha as gurias. Só que as gurias não estavam conseguindo jogar. Aí, elas “ô, sor, deixa só as gurias arremessar” “beleza”, aí dividi as gurias, duas pra um lado, duas pra outro, “só as gurias arremessam e só os gurus defendem”. Aí, eles começaram a **adaptar** nesse momento aí. [...]*

Os professores desse grupo mencionaram que o professor contribui para o desenvolvimento da criatividade do aluno quando proporciona liberdade em sua aula, seja de espaço, de tempo ou de oportunidades para que eles sugiram mudanças nas atividades. Essa liberdade seria importante para a construção dos conhecimentos por meio de uma confiança mútua entre aluno e professor que vai sendo cultivada. Ainda, mencionaram que o formato da disciplina da Educação Física favorece a comunicação e a criação através do corpo.

No **terceiro grupo**, estão as respostas que referiram processos internos cognitivos e ou afetivos.

*P8: Tenta estimular assim, no pensamento da **construção desse pensamento**, do porquê aquele idoso não pode mostrar, isso, a gente veio pro quadro, “por que esse idoso não pode mostrar qualidade de vida? Ele tá sorrindo, tá com uma roupa de jogo. Quem disse que...” então, nesse sentido da cabeça deles irem, voltarem, ir modificando o pensamento. Porque **o pensamento modificado é o que cria**, se tu tiveres sempre o mesmo pensamento tu não vai conseguir...*

*P2: Dentro do Projeto, vamos falar assim, dentro da situação do Trajetórias, a gente faz muita atividade dessa função da criatividade. Por exemplo, a gente assiste a um filme, vê um filme, e no final do filme, a gente dá pequenos diálogos com reticências pra que eles tenham que **mudar** aquela fala final ou situação. Tem várias aulas minhas, que tá chovendo, por exemplo, a gente dá pequenas tiras pra eles com uma frase ou uma palavra e eles têm que fazer uma representação familiar ou não daquilo que está escrito. Pra mim, isso é criatividade. Até porque, nessa questão, tem alunos pouco criativos, e que fazem uma, duas ou três vezes essa atividade e se tornam um pouco criativos. Mas acho que essa é uma definição legal de criatividade: é tu usar um pouco teu **senso lúdico** com a **memória** daquilo que tu traz, daquela bagagem que tu trazes e tentar assimilar da forma que o professor pediu.*

*P10: Espero que sim. Acho que deixá-los **participarem**, eles criarem, “o que a gente vai fazer agora? Como a gente vai fazer isso?””, acho que **estimula eles a pensar um pouco e fazer coisas diferente**. Ou por exemplo, “ah, essa regra não foi legal. O que a gente poderia mudar pra ser legal? Ou, de repente, o que poderia ter a mais numa regra num esporte que poderia ser legal?”*

*P3: Em todos os momentos eles tão desenvolvendo a criatividade, quando tu faz um jogo, até quando tu faz uma recreação com eles e tal, eles **vão resolver corporalmente a melhor maneira de chegar naquele objetivo**. Então, eles usam de várias criatividade pra chegar no objetivo, individuais.*

*P8: Eu acho que **quanto mais diversidade tu tiver em formatos de aula, mais contribuição tu vai ter**. Primeiro porque tu vai ver a **forma de adaptação de cada aluno**, alguns vão se adaptar melhor nessa, outros naquela outra, e eu acho que a idéia é essa. **Quando os alunos se vêem em formatos de aulas diferentes, eles acabam pensando diferente, ou construindo pensamentos diferentes**. E dessa forma, a criatividade vai surgir, quando tu **modificas o pensamento** “opa, eu posso fazer isso aqui assim, ah, eu posso fazer assim lá na outra”, na matemática, por exemplo, também, posso usar de outra forma.*

*P7: Então, o ano passado foi uma vez que elas criaram a bola, uma bola de guizo eu não tenho na escola, nunca nem pedi uma bola de guizo, então elas foram lá, pegaram, os alunos criaram. Eu gosto assim de fazer essa questão de eles me **darem aula de alguma coisa**, eles se juntam em pequenos grupos ou então eles falarem, que nem a questão da natação adaptada, que eles fizeram uma **pesquisa**, aí eles trouxeram um vídeo de como acontecia, mas só isso, assim.*

Esses trechos trazem, mais uma vez, a ideia de que é preciso deixar espaço para que os alunos criem, contudo, o foco é que eles sejam instigados a refletir, resultando na modificação do pensamento. A pesquisa e a criação de materiais são algumas das formas citadas para esse fim. Em outro momento, as emoções e as experiências vividas são evocadas como um meio de incentivar a criação.

7.2.4.2 Outras atividades desenvolvidas

Neste tópico, apresentam-se algumas atividades que os professores entrevistados relataram já ter realizado em aula e que acreditavam contribuir, de alguma forma, para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, como aquelas que envolvem a resolução de problemas e a elaboração de estratégias, ou aquelas em que o aluno pode escolher ou opinar durante a aula.

Com referência às oportunidades proporcionadas pelos professores para escolher ou opinar durante a aula de EFI, os resultados evidenciaram que todos os professores relataram promover momentos para que isso ocorra. O que será analisada é a natureza e os objetivos desses momentos. Para isso, mais uma vez, são elencados três grupos de respostas. O **primeiro** refere-se aos professores que permitiam a interferência do aluno na aula para agradá-lo.

*P10: [...] Mas a gente vai mudando, às vezes, as atividades de acordo com o que eles estão achando. Daqui a pouco tu dá uma coisa que tu acha que vai ser legal e **eles não gostam, aí tu tens que acabar trocando.***

O **segundo grupo** trouxe exemplos de docentes que permitiam escolhas e opiniões dos alunos para que eles participem mais das aulas, seja para benefício dos próprios alunos (sem nomeá-los) ou para seu benefício próprio, a fim de melhorar as suas condições de trabalho.

*P9: Por que no início, nos primeiros seis meses que eu entrei no estado eu peguei turmas de regular pra dar aula, eu era bem rígido [...] eu via que o aluno, não é que não rendia, era **muito mais desgastante.***

E: Por que tu os deixaste escolherem os times?

*P10: Não sei, eu acho que eles poderiam perceber o que poderia ser melhor. Ou às vezes tem meninas tímidas, que elas não iam pro outro lado, não adianta tu puxar e dizer “tu vai jogar nesse time!”, **ela não vai jogar.** Ou até os meninos, de repente. Então deixar que parta deles fazer essas mudanças é melhor.*

*P6: Eu acredito que sim. Estar aberto sempre pra escutar, isso aí, já é um primeiro passo, não ficar resistente “é eu que determino, é isso e pronto”, **tu tem que ter flexibilidade pra ti atingir eles.***

O **terceiro grupo** apresenta os trechos em que os professores entenderam que opinar ou escolher é algo que influencia o desenvolvimento do estudante ou do próprio professor, que também aprende nessa troca.

*P10: Eu não tinha essa abertura, eu era rígido, [...] eu via que aquilo ali constrangia [...]. “Vamos mudar essa minha dinâmica” e comecei a ser um pouquinho mais flexível. Eu vi que naquela flexibilidade a aula fluía um pouco melhor, **o aluno tinha mais desenvoltura, não tinha o medo de***

errar comigo. [...] Então, comecei a dar mais essa liberdade “errou? Tu errou, mas vai fazer de novo, faz assim”

P4: Sim. Sempre, sempre. É o que eu sempre falei pra eles “a gente aprende junto. Eu aprendo com vocês, vocês aprendem comigo. E isso é diário.” Não, sempre fui de ouvi-los. Bem tranquilo, bem tranquilo. Até porque a gente precisa!

*P8: E aí, quando eu faço esse debate eu acabo trazendo jogos colaborativos pra eles, **pra eles entenderem que a vida não tem que ser assim, um perde e um ganha.** São debates bem legais. No início é todo mundo assim, ninguém quer falar, mas depois vão se soltando e formando opinião mesmo.*

*P7: [...] “vocês tem o direito de questionar sempre, com educação, **vocês tem que questionar, devem questionar as pessoas, sempre com educação e com coerência, com conteúdo.** Não é questionar por questionar: ah, não quero porque eu não quero. Não. Eu não quero por isso e isso e isso, eu não concordo por isso e isso e isso.”*

E: E o que tu acha desses questionamentos?

*P7: [...] Eu acho ótimo porque significa que eles estão curiosos. E quando eu to curiosa é mais fácil pra eu **assimilar** aquilo que eu quero.*

Da mesma maneira, ao se considerar as atividades que exigiam dos alunos algum tipo de elaboração de estratégia e resolução de problemas, em um **primeiro grupo**, poderiam constar os exemplos de professores que não costumavam trabalhar com esse tipo de atividade na sua prática pedagógica, porém, **não se teve relatos como esse.** O **segundo grupo** apresenta as falas dos professores que utilizavam esse tipo de atividade esporadicamente e nem sempre no TC:

*P7: Foi da cabeça delas. Porque elas começaram assim “sora, como é que eu vou ter uma bola com guizo” e eu “ah, não sei, te vira” e saí, “vai atrás”. Aí elas “ah, tem o [nome do ginásio] – é um ginásio que tem aqui atrás”, eu “não sei, eu quero a bola com guizo. **Eu quero que vocês apresentem e se virem**”. E aí elas fizeram tudo.*

*P7: [...] fazia isso aí pro sexto- colocava os maiores bem na frente do gol e os menores eu deixava na frente pra tentar arremessar, eles tinham que achar um jeito de furar aquela barreira dos maiores. Aí, eles se viravam. Até uma vez, foi bem engraçado, porque tinha dois gurizinhos bem “sem-vergoinhas”, aí, um se agachou o outro veio correndo, pisou nas costas dele, eu achei o máximo aquilo. **Mas só isso, no TC eu nunca fiz isso.***

No **terceiro grupo**, encontram-se os trechos que parecem evidenciar um trabalho sistemático e entrelaçado com a ação pedagógica no sentido de incentivar a resolução de problemas e a elaboração de estratégias de forma constante.

*P4: Eu acho que são bem essas três atividades que eu desenvolvi hoje com eles, que eu sempre conversei com eles, uma coisa que eu acho fundamental... uma vez eu tentei trabalhar com eles uma aula de psicomotricidade: “pessoal, corpo e mente trabalham juntos”, “como assim, sora?”, eu disse “**pra tu fazer várias atividades tu tem que pensar, tu tem que raciocinar, tu tem que observar**”, e, muitas vezes, eles são muito dispersos e até porque, nós temos alunos com muitas dificuldades. Então,*

*eu trago bem a questão do movimento do corpo, eu gosto muito de trabalhar com eles, de iniciar com uma atividade de valências, de habilidades, depois desenvolver uma atividade de coletividade, de cooperação, depois uma **atividade de estratégia de jogo**.*

E: E esses são jogos cognitivos. Tu achas que os outros tipos de jogos também envolvem essas questões de resolver problema ou de pensar ou de...?

*P1: Não, claro, envolvem também, mas acho que esses fazem com que eles tenham que se puxar mais, porque tem algumas atividades que eles tão muito acostumados a fazer. . Por exemplo, a queimada, eles já tem a noção, então **eu procuro botar algumas regras, algumas coisas diferentes, pra que eles também não fiquem só naquela coisa de sempre**. [...] Pegar e ficar jogando a bola e deu, sabe?!*

Um dos trechos que chamaram a atenção foi o fato de P4 referir trabalhar com pequenos exercícios antes de iniciar o jogo propriamente dito e, também, investir nas variações de um mesmo jogo. Segundo ele, os alunos conseguiriam resolver melhor pequenos problemas e mencionou algo que pode remeter à abertura de possíveis.

E: Por exemplo, “ao invés de fazer um futsal normal, faz o futsal com coringa”. E aí, chega ao final e debate o porquê que o resultado foi assim, porque que o resultado foi assado. Tu acreditas que isso contribui pro aprendizado, pra criatividade?

*P4: Com certeza. **Porque aquela criatividade vai te ampliando pra outras**.*

E: Como assim?

*P4: Por exemplo, vamos pegar o handebol. Comecei adaptando de um jeito, aí eu vou ampliando, aí eu vou adaptando, e, quando eles vêem, eles tão jogando, eles tão jogando o jogo, eles tão fazendo o passe certo, eles tão se deslocando com a bola certo. Eu, pelo menos, não introduzo o jogo direto. Às vezes, eles não sabem nem pegar uma bola. Então, tu tens que **começar devagarzinho**. Então, eu gosto de trabalhar primeiro o jogo pré-desportivo pra chegar no jogo.*

7.2.4.3 Atividades exclusivas para o Trajetórias Criativas

Aqui, são expostas as atividades em que os professores relataram ter elaborado, exclusivamente, para as turmas do TC. Considerando que os objetivos do programa são diferenciados daqueles do Ensino Regular, espera-se que as atividades sigam uma lógica diferenciada também.

No **primeiro grupo**, estão os exemplos dos professores que não costumavam fazer uma diferenciação relevante entre as atividades do Ensino Regular e do TC.

E: Não teve muita mudança?

P1: Não, até porque, eles são adolescentes e eu to acostumada a trabalhar com adolescentes. Então, eu acho que foi tranqüilo.

E: Tem alguma mudança específica?

*P1: Não, acho que só essa questão que eu tinha falado dos jogos. **Fazer mais jogos cooperativos, cognitivos** e coisas com eles pra dar uma auxiliada, mas fora isso...*

E: Mas, geralmente, as atividades que tu utiliza no regular, são as mesmas que tu utiliza no TC? Não difere muito?

P6: Não muito. Que nem eu te disse, eu trabalho aqui por trimestre, como eu venho com a área, mais ou menos eu venho com eles. Eu trabalho no primeiro trimestre vôlei, no segundo trimestre futsal e o terceiro trimestre a gente acaba se envolvendo praticamente todo com a questão do municipal, porque eu passo muito fora da escola levando eles. É aquela correria: ônibus, é van, é isso, é aquilo.

O segundo grupo traz exemplos de professores que realizaram algumas mudanças no estilo de algumas atividades, mas por motivos periféricos aos objetivos do Programa.

E: E tem alguma atividade específica que tu fez pro Trajetórias que tu não fazias antes?

P2: [...] uma coisa que eu fiz específica pra eles no ano passado e vou fazer esse ano é a guerra de bexiguinha d'água. Eles adoram. E aí, eu fiz para o Trajetórias.

E: E porque tu fizeste com eles?

P2: Eu senti que tinha uma proximidade, que ia ficar uma coisa mais tranqüila, em função de pais, aquela reclamação de estar molhado. [...]

O terceiro grupo traz situações em que os professores elaboravam atividades que buscavam contribuir com os objetivos do programa. Percebe-se que algumas atividades elaboradas especificamente para o público do TC estavam sendo expandidas para o Ensino Regular (P4):

P3: Sempre fiz, mas a TC eu tenho mais esse cuidado, assim, de fazer as atividades voltadas nas características deles individualmente pra poder trabalhar no coletivo de maneira harmônica, mas eu tenho que identificar primeiro eles.

P8: Acho que a anamnese inicial. Eu não fazia com outras turmas porque tu vai pegar sexto, sétimo, oitavo é indiferente. E eles eu quero saber o que eles sabem, tem sexto, sétimo e oitavo, eu tenho alunos que cursaram até o sétimo, tenho alunos que cursaram até o sexto. Como eu tenho que colocar eles num caminho parecido ou próximo, eu preciso saber o que eles sabem.

P4: O que a gente trabalhou com eles foi uma atividade onde a gente montou um circuito... um circuito não, obstáculos em toda a escola, até a pracinha – ó, é mais uma vez corpo e mente [risos] – em duplas de olhos fechados, um conduzia, depois a gente só inverteu, o que tava de olhos fechados era conduzido pelo colega. Então, eles tinham que passar por todos esses obstáculos até chegar à pracinha, e depois o caminho de volta, trocava as duplas. E aí, depois a gente entrou na questão: do que eles sentiram; o que foi mais fácil: guiar ou ser guiado; como é que foi a questão do medo, da insegurança, que isso a vida nos trás; como é que foi pra vocês. Então, a gente trouxe toda essa questão do questionamento pra eles. Essas são atividades que eu nunca fiz com os outros da área e fiz com a TC.

E: E, já aconteceu de tu usares alguma coisa que tu fez no TC nas tuas aulas da área?

P4: Essas atividades de dança e coreografia estou fazendo agora com os 8ºs anos.

Em resumo, evidenciou-se que as práticas dos professores são diversas e com diferentes níveis de tomada de consciência. Os dados podem provocar uma reflexão sobre as diferenças nas ações docentes nas diferentes escolas, mesmo fazendo parte do mesmo Programa, evidenciando a multiplicidade de fatores que pode interferir na prática do professor. O fato de fazer parte do TC não garante a compreensão da proposta ou o comprometimento com os objetivos do programa. A participação no Programa TC, com todas

as suas especificidades, é uma condição favorável, mas não suficiente para o desenvolvimento da criatividade dos professores. Contudo, observa-se uma tendência para abertura de novas possibilidades para além do “fazer por fazer”, incluindo atividades que possam auxiliar no desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo dos estudantes.

7.3 QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

O objetivo da aplicação do questionário foi o de conhecer o que os estudantes pensavam sobre as suas aulas do TC e, de forma mais abrangente, sobre a Educação Física como área de conhecimento, bem como quais seriam as oportunidades oferecidas pelos professores nas aulas. Dessa forma, as respostas foram organizadas em quatro seções: a primeira aborda o julgamento dos alunos sobre as aulas de EFI do TC; a segunda relata quais as oportunidades para o desenvolvimento da criatividade oferecidas pelo professor que os alunos conseguem perceber; a terceira refere as oportunidades oferecidas pela EFI como disciplina; e a última destaca a opinião dos alunos de como uma aula de EFI deveria ser. Para exemplificar, foram trazidos alguns extratos das respostas dos participantes. Os alunos serão identificados de acordo com o número da sua escola, sendo “Aluno E1” algum dos alunos da escola 1 que participaram da pesquisa, por exemplo.

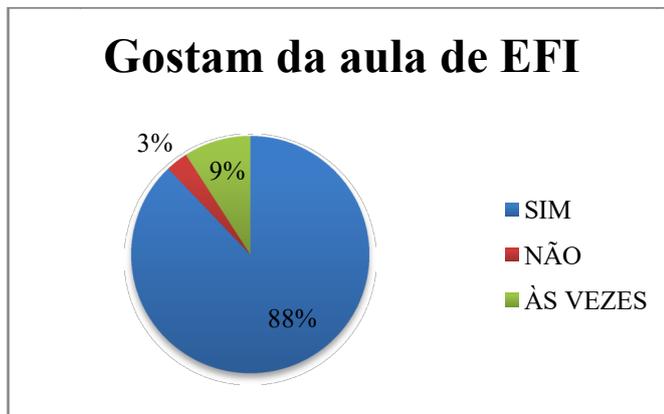
7.3.1 Opinião dos alunos sobre as aulas de Educação Física das Trajetórias Criativas

Nessa primeira seção de respostas, são apresentadas as informações coletadas nas perguntas 1 e 3 do questionário¹⁹. No gráfico 1, a seguir, é possível notar que a grande maioria dos estudantes participantes da pesquisa gostava das aulas de EFI do TC.

¹⁹Pergunta 1: Você gosta das suas aulas de Educação Física do TC? Por quê?

Pergunta 3: Consegue perceber diferenças entre a aula de Educação Física do TC e do Ensino Fundamental regular? Quais?

Gráfico 1. Quantidade de estudantes que gostam da aula de Educação Física.



Fonte: Autora (2019).

As justificativas para gostar das aulas de EFI podem ser divididas em dois tipos de respostas: as que se referiram aos benefícios da disciplina de Educação Física como um todo e as que se apoiaram-se em características do professor ou de algo que ele faça. Quanto às primeiras, os alunos citaram que a EFI agrega conhecimento, ajuda no desenvolvimento corporal, mantém o ritmo, inclui atividades em grupo e alongamentos que podem prevenir dores e que se constitui como um espaço para evitar o sedentarismo, já que, muitas vezes, é o único momento de prática de atividades físicas existente no cotidiano dos alunos. Com relação ao segundo tipo de respostas, os estudantes afirmaram gostar das aulas porque o seu professor é compreensivo, participa das atividades, leva as coisas a sério, ajuda na execução dos exercícios, é exigente e insiste para que todos participem, bem como “ensina com o amor que sente pelos esportes” (sic). A maior ocorrência de respostas neste tópico citava a variedade de atividades e o fato de a aula ser divertida como justificativa. Outros motivos citados foram: aulas dinâmicas, produtivas, criativas, contando com atividades práticas e teóricas, bem como a existência de alguns períodos livres para que os alunos possam escolher o que preferem jogar. A seguir, encontra-se o trecho do aluno da escola 4:

Aluno E4: “Sim, porque a professora está sempre ‘puxando’ quem não quer participar das atividades e porque a Educação Física não é só jogar bola, tem (outras) atividades também.”

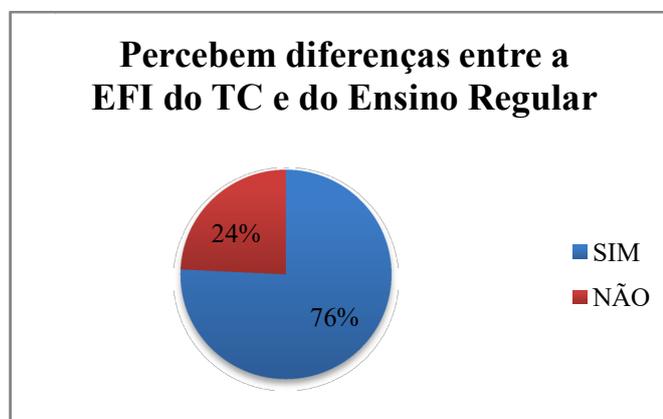
Como motivos expostos para não gostar das aulas de EFI, destacaram-se: o professor ser muito exigente e, por vezes, não entender quando os alunos não estão se sentindo muito bem, quando o professor é injusto exigindo algo das meninas e não exigindo dos meninos (como a roupa adequada) ou quando somente o professor escolhe as atividades a serem feitas.

Outras situações que geravam descontentamento eram: o professor realiza sempre o mesmo tipo de atividade (como ilustrado no excerto a seguir) ou o fato de nem todos os colegas da turma participarem de igual forma.

Aluno E5: “Não, porque ele dá as mesmas coisas sempre.”

Uma outra questão buscou um comparativo entre experiências de aprendizagem vividas pelos alunos nas aulas do TC e do Ensino Regular, o gráfico 2 ilustra a ocorrência das respostas, com grande parte dos estudantes apontando a percepção dessas diferenças.

Gráfico 2. Percepção de diferenças entre a aula de Educação Física do Trajetórias Criativas e do Ensino Regular



Fonte: Autora (2019).

Entre as diferenças apontadas, está o fato de que, no Ensino Regular, a Educação Física seria mais livre e os alunos poderiam optar entre não praticar nenhum exercício ou jogar somente futsal. Enquanto isso, no TC, os professores seriam mais criativos e mais próximos dos alunos, oferecendo aulas mais variadas (aluno E2), divertidas, dirigidas, focadas, nas quais seria possível aprender mais, com atividades avaliativas tanto práticas quanto teóricas.

Aluno E2: “Muita. Nosso professor é mais dedicado a que todos aprendam um pouco de cada esporte. Não ficamos presos na ideia do futebol (futsal) ou soltos na quadra.”

Embora a maioria dos alunos tenha referido uma dinâmica diferenciada nas aulas do TC, alunos de duas escolas (E5 e E9) referiram o processo contrário: as aulas do TC seriam mais livres e as do regular teriam maior variedade e exigência de participação.

Aluno E9: “Sim, muda. Porque no regular nós fazíamos bastante exercícios e no TC é mais futebol (futsal).”

7.3.2 Oportunidades oferecidas pelo professor

A segunda seção reúne as respostas para as questões²⁰ 2, 4 e 9 que se relacionam com as oportunidades oferecidas pelo professor em aula. O gráfico 3 ilustra a frequência com que cada tipo de atividade foi citada pelos estudantes (n=33), sendo que cada um deles pode ter fornecido mais de um exemplo. Percebe-se que a maior parte das atividades mencionadas são os esportes mais tradicionais (seja em aulas práticas ou teóricas), com exceção da dança e dos conhecimentos sobre o corpo. Contudo, existe um número considerável de referências (13 alunos) a outros tipos de atividades, quais sejam: debate em círculo, inventar uma atividade para praticar entre as turmas, jogo de taco, pular corda, caça palavras de esportes, brincadeira de relógio, exercícios de concentração e biografia de um jogador de futebol. Salienta-se que essas respostas não correspondem, necessariamente, à totalidade de conteúdos que foram desenvolvidos nas aulas durante o ano letivo, mas, sim, àquilo que os alunos recordaram no momento da aplicação do questionário e que, provavelmente, foram mais marcantes para eles.

Gráfico 3. Frequência de respostas sobre as atividades citadas na aula de Educação Física do Trajetórias Criativas.



Fonte: Autora (2019).

²⁰Pergunta 2: Neste ano, quais atividades diferentes você lembra que o professor desenvolveu na aula de Educação Física?

Pergunta 4: Em alguma situação, o professor pediu concentração para realizar os movimentos? Se sim, que situação foi essa?

Pergunta 9: Na aula de Educação Física, no Programa Trajetórias Criativas, você tem espaço para sugerir, criar e fazer escolhas? Cite situações em que isso ocorreu.

A questão feita levou em consideração as possíveis intervenções do professor que solicitava a concentração do aluno ao movimentar-se. Acredita-se que, ao prestar mais atenção nos seus erros e acertos, o aluno passe a ter uma maior consciência dos seus movimentos e/ou elabore melhor a sua jogada. Quanto a esse pedido de concentração para a realização dos movimentos, o gráfico 4 evidencia que a grande maioria dos participantes se recordava de momentos em que o seu professor fez essa solicitação.

Gráfico 4. Professor pede que o aluno se concentre no movimento.



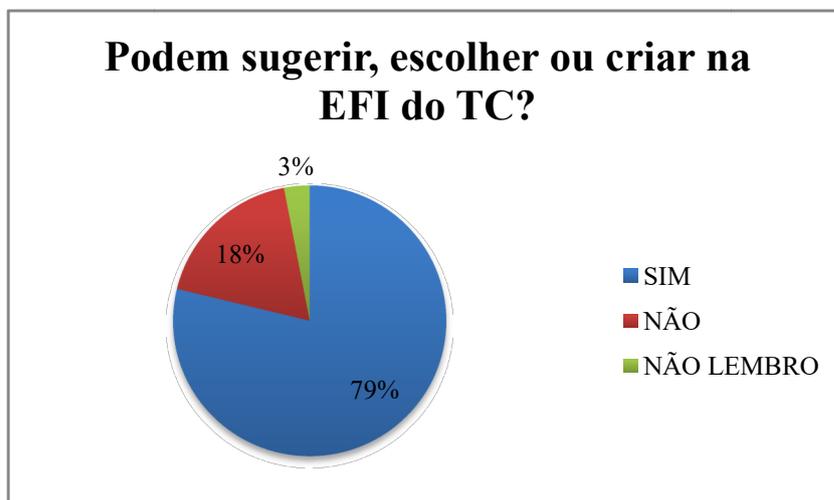
Fonte: Autora (2019).

Nesse sentido, as situações citadas pelos alunos são: durante os jogos de vôlei e basquete ou em momentos específicos, como para fazer um saque ou uma cesta; para se posicionar melhor na goleira ou durante o jogo, observando os jogadores do seu time e do time adversário (exemplo a seguir); para aprender um esporte novo ou para conseguir o equilíbrio em um pé só. Porém, a atividade mais citada foi o alongamento. É possível que os professores peçam mais concentração nesse tipo de atividade, a fim de despertar a consciência corporal dos alunos, para que conheçam seu próprio corpo e as sensações provocadas pelo fato de alongar a musculatura.

Aluno E4: “Sim. No basquete nós tínhamos que prestar atenção no colega que estava ao lado, na frente e atrás.”

Outra pergunta feita aos estudantes era relativa à existência de oportunidades oferecidas pelo professor durante as aulas de EFI para que eles pudessem sugerir, escolher ou, até mesmo, criar algo. A maioria das respostas foi afirmativa, conforme o gráfico 5.

Gráfico 5. Oportunidades para sugerir, escolher e/ou criar nas aulas de Educação Física do Trajetórias Criativas.



Fonte: Autora (2019).

As recordações dos alunos quanto aos espaços oportunizados em aula foram: sugerir passos de dança (exemplo Aluno E4) ou atividades/esportes para serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo; criar coreografias, jogos, brincadeiras diferentes; escolher o tema do trabalho, o que quer jogar (em especial, nos períodos livres), os jogadores de cada time e/ou jogar com times mistos (meninos e meninas).

Aluno E4: “Foi na hora da dança que ela falou os passos para nós fazermos e eu dei uma ideia de como poderia ser e ela concordou.”

7.3.3 Oportunidades oferecidas pela Educação Física

Na seção das possibilidades oferecidas pela disciplina de Educação Física, são analisadas as respostas das questões²¹ 5, 6, 7 e 8. Primeiramente, os resultados apontam que

²¹Pergunta 5: Em um jogo como o handebol, por exemplo, que influência tem você se concentrar nos movimentos para realizar, com sucesso, a sua jogada?

Pergunta 6: Você considera a aula de Educação Física um bom momento para aprender coisas diferentes para além das atividades motoras em si? Dê um ou mais exemplos.

Pergunta 7: É possível aprender a conviver em grupo nas aulas de Educação Física? Como?

Pergunta 8: Consigo utilizar os conhecimentos que construo na aula de Educação Física em outros momentos? Dê exemplos.

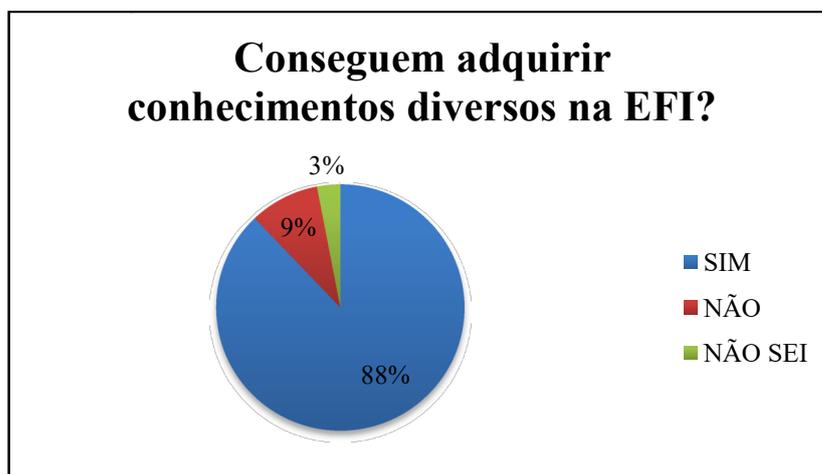
todos os estudantes participantes conseguem compreender os benefícios da concentração para a realização dos movimentos, citando: o melhor rendimento, a prevenção de lesões, a diminuição da perda de posse de bola e do erro de um passe (trecho a seguir), assim como a obtenção de um maior controle sobre a jogada, pensando antes de agir.

Aluno E3: Tem que se concentrar pra não errar os passes e ver quem está livre porque tem regras até pro jeito que você pega a bola.

Analisando-se o gráfico 6, nota-se que a maior parte dos estudantes percebeu que a aula de EFI é um bom momento para se adquirir conhecimentos diferentes daqueles ligados, prioritariamente, ao aspecto motor. Como exemplos dessa condição eles citaram: o aumento da união e do respeito entre os jogadores, a convivência melhorada entre os colegas, a ajuda para ser mais paciente, a manutenção da saúde física e mental tanto pelo exercício em si quanto pelos conhecimentos sobre saúde e funcionamento do corpo, a melhora da atenção e da concentração, o aprendizado de questões históricas e de regras sobre os esportes ou demais atividades estudadas.

Aluno E2: Sim. Nós aprendemos muito sobre a saúde, sobre o organismo também. Aprendemos a ter melhor convivência e trabalhar em grupo.

Gráfico 6. Percepção da aquisição de conhecimentos diversos na aula de Educação Física.



Fonte: Autora (2019).

Quando se leva em conta a disciplina de EFI como auxiliadora da convivência em grupo (gráfico 7), apenas dois alunos discordaram por acreditaram que, durante a aula, ocorrem muitas brigas. O restante dos estudantes percebeu que esses conflitos gerados são positivos e capazes de gerar o entendimento de que, para se ter sucesso, é preciso entrar em

acordo com os colegas da equipe. Segundo os participantes, essa característica da disciplina que valoriza o trabalho em grupo — diferentemente das disciplinas mais teóricas, nas quais, geralmente, prioriza-se o trabalho individual — possibilita a união, o respeito, a convivência com pessoas de temperamentos difíceis, a aproximação com colegas que não se tinha tanta afinidade (exemplo do aluno E8) e as trocas cognitivas e afetivas entre os pares.

Aluno E8: Sim. Quando jogamos em equipe, nós temos que confiar um no outro.

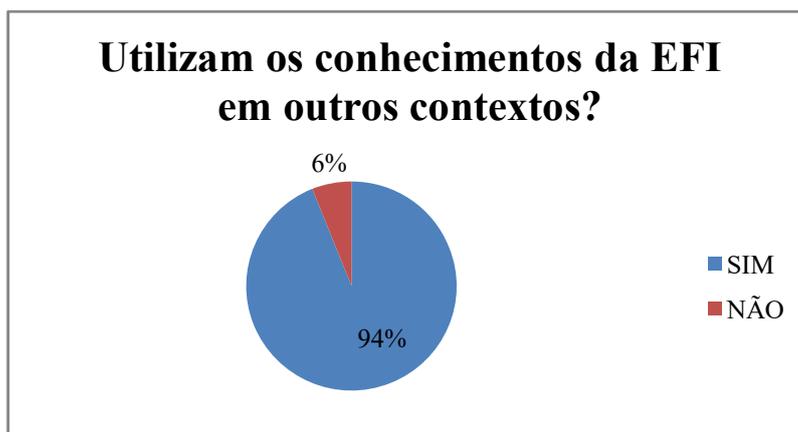
Gráfico 7. Possibilidade de aprender a conviver em grupo na aula de Educação Física.



Fonte: Autora (2019).

Uma vez que os alunos consigam fazer uma conexão entre os conteúdos ensinados na escola e aqueles necessários para a vida, a aprendizagem torna-se significada e facilitada. A maioria das respostas para essa questão foi no sentido da compreensão dessa ligação, como ilustra o gráfico 8. Como exemplos de situações, eles relataram: a melhora na convivência em sociedade, o aumento do respeito pelo próximo, a utilização dos conhecimentos em outros espaços esportivos com os amigos, com a família ou em treinamentos, a manutenção da saúde para o bem-estar geral, a melhora na atenção e concentração para outros momentos, como os da aprendizagem em outras disciplinas, conforme afirmou o aluno da escola 6.

Aluno E6: Ao pensar nos movimentos e jogadas e reutilizar em outra matéria, como por exemplo, a velocidade e o tempo em matemática.

Gráfico 8. Utilização dos conhecimentos adquiridos na Educação Física em outros contextos.

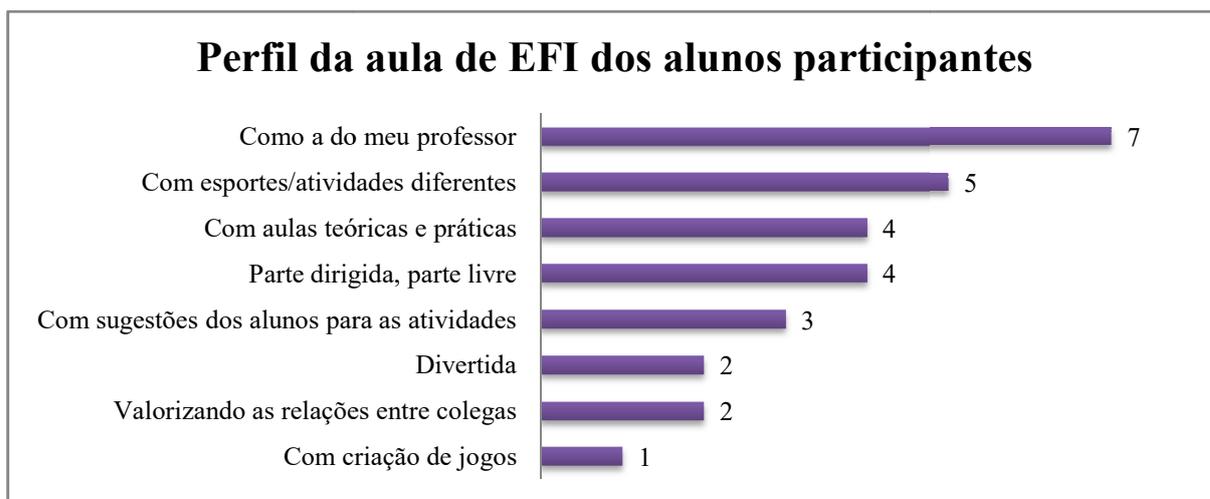
Fonte: Autora (2019).

7.3.4 Trocando de papéis: perspectivas do aluno a respeito do lugar de professor

Por fim, o gráfico 9, ilustra as respostas que ocorreram com maior frequência para a pergunta 10²², sendo que cada estudante pode ter fornecido mais de um exemplo. A resposta que emergiu com maior frequência foi aquela reforçando a ideia dos esportes tradicionais (futsal, futebol, vôlei, handebol, basquete, atletismo). Contudo, é possível perceber algumas aberturas para atividades diferenciadas, como as brincadeiras, a dança, o rugby e outros, a criação de jogos e, também, a preocupação com outros aspectos, como a aula teórica, o desenvolvimento de atividades que ajudem a melhorar a relação com os colegas e a proximidade do professor com os alunos. Destaca-se, ainda, que sete alunos afirmaram que sua prática seria inspirada na aula de seus atuais professores, o que evidencia uma admiração por parte dos alunos por eles, como pode-se verificar no trecho a seguir.

Aluna E4: “seria boa, porque eu iria pegar todos os conselhos da minha professora, ensinar meus alunos a terem muita concentração.”

²²Pergunta 10: Se você fosse o(a) professor(a) de Educação Física, como seria a sua aula?

Gráfico 9. Como seria a aula de Educação Física dos alunos participantes.

Fonte: Autora (2019).

Ao se relacionar as respostas dos questionários com a concepção piagetiana de criatividade, pode-se encontrar algumas conexões, como o fato de os alunos gostarem das aulas de EFI por apresentarem características, como o agregar conhecimento e de perceberem que elas têm uma maior exigência, o que possibilita aprender mais (será retomado o significado da resposta na discussão). Essas características citadas podem auxiliar o aluno a pensar sobre os elementos envolvidos em suas ações e, portanto, aumentar seu nível de tomada de consciência e de abertura de possibilidades. A aula criativa foi citada, em alguns momentos, como justificativa para gostar da EFI, como aspecto diferenciado entre a aula de EFI no TC e no ensino regular ou como característica da aula de EFI que eles buscariam desenvolver se fossem os professores. Contudo, não há como saber qual a concepção dos alunos de aula criativa e nem era esse o objetivo desta pesquisa. Seria necessário um aprofundamento nessa questão, possivelmente, por meio de uma entrevista semiestruturada.

Quanto aos fatores que contribuem para o desenvolvimento da criatividade, baseia-se nas respostas dos estudantes para afirmar que a disciplina de Educação Física é um espaço privilegiado para as trocas entre colegas e professores, possibilitando interações socioafetivas e cognitivas. Especificamente, a EFI do TC tem se mostrado um ambiente em potencial para que a criação da novidade ocorra, uma vez que existem espaços e tempos para a sugestão, a escolha e a criação de regras, materiais, atividades, etc., bem como a existência de aulas teóricas e práticas com momentos de reflexão, concentração e atenção. Essas questões podem remeter à tomada de consciência que será discutida, de maneira mais aprofundada, na discussão.

Com referência às ações dos professores, entende-se que eles ainda estão um pouco limitados aos esportes tradicionais, mas já mostram alguma abertura para novas possibilidades de conteúdos e atividades na direção da inclusão de todos os alunos, bem como de maneiras diferentes de interação com os alunos de forma mais horizontal e afetiva. Tais características refletem-se tanto nas entrevistas quanto nos questionários e, neste último, as respostas da questão 10 resultaram, inclusive, em uma grande admiração por parte dos alunos que afirmam que sua aula seria tal qual a de seu professor. A ação do professor reflete-se também na ação do aluno. Um exemplo disso é o pedido do professor para que o aluno concentre-se no movimento, convidando-o a refletir sobre sua ação, possibilitando agir a partir de seus conhecimentos. Sendo assim, mesmo com um repertório de atividades ainda restrito aos esportes tradicionais, a criatividade pode ter seu espaço, com a tomada de consciência dos movimentos e um agir sobre esse conhecimento.

Conforme os dados das entrevistas, o Programa TC mostra-se um espaço em potencial para o desenvolvimento da criatividade como ponto de partida da ação dos professores e de reflexão/crítica por parte dos alunos. Parte das respostas pareceu revelar que os jovens se colocam como sujeitos capazes de perceber/nomear, o que favorece o seu desenvolvimento e as ações nesse sentido, isso poderá servir de elementos para que os professores revisitem sua concepção de criatividade e atuem no programa de forma a considerar tais apontamentos.

7.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Em uma perspectiva construtivista de ensino, considera-se o processo e não somente o resultado final. Assim, o erro é considerado como uma etapa importante, e a avaliação é usada para ajudar a resolver conflitos, dúvidas, dificuldades, de maneira que se tenha, em vista, onde se quer chegar e o que se quer que os alunos se tornem (PIAGET, 2005; MACEDO, 2005).

Encontrou-se uma grande variedade na forma de avaliação dos alunos em cada uma das escolas participantes da pesquisa. A tabela 11 expressa as características de cada tipo de avaliação presente de E1 (Escola 1) a E10 (Escola 10). O formato de avaliação encontrada pode ser considerado a expressão de certa interpretação dos professores e, possivelmente, da equipe diretiva da escola, sobre o projeto. Corresponde ao coletivo de professores e gestores interpretando aonde querem chegar, conforme os princípios do programa. A seguir, está a

descrição da estrutura da avaliação geral de cada uma das escolas, com exceção das escolas 6 e 8, nas quais se teve acesso somente à avaliação da disciplina de Educação Física.

Tabela 11. Formato das avaliações gerais em cada escola participante.

E	Formato da avaliação geral
1	<i>Parecer descritivo:</i> Características da turma; conteúdos de cada disciplina, incluindo Iniciação Científica e a prática interdisciplinar; Conceitos alcançados pelo aluno em cada disciplina (Plenamente Satisfatório, Satisfatório e Não satisfatório) e número de faltas; Relatório individual com itens referentes ao comportamento, comprometimento e relacionamento; Observações de um pequeno parágrafo falando sobre o aluno e dizendo se ele avança ou não para o Ensino Médio.
2	<i>Parecer descritivo:</i> pequeno parágrafo dizendo se avança para o Ensino Médio; não há referência às disciplinas separadamente; conceitos (A – Muito satisfatório, B- Satisfatório, C- Apresenta dificuldades, D- Insuficiente, E- Infrequente); itens avaliados: organização de material, atenção e concentração, assiduidade, interesse, participação, responsabilidade, convivência, domínio dos conteúdos, capacidade de expressão oral, capacidade de expressão escrita, capacidade de expressão corporal, autonomia, iniciação científica.
3	<i>Conceitos:</i> AT (atingiu totalmente), A (Atingiu – média de aprovação), EP (em processo) e NA (não atingiu) para cada disciplina, incluindo a iniciação científica e as práticas interdisciplinares; objetivos da IC e de cada área (ciências da natureza, ciências humanas, ensino religioso, matemática); número de aulas dadas e de faltas; Resultado final.
4	<i>Parecer descritivo:</i> conjunto para todas as áreas de conhecimento; conceitos: AT (atingido totalmente), AP (atingido parcialmente) e NA (não-atingido); parágrafo falando sobre o desempenho do aluno em geral e em alguma disciplina específica, se houvesse dificuldade; frase final comunicando se o aluno permanece no TC ou avança para algum outro ano do Ensino Fundamental ou Médio.
5	<i>Parecer descritivo:</i> texto extenso falando sobre as atitudes, conceitos e procedimentos demonstrados pelo aluno. Traz uma visão interdisciplinar e faz apontamentos específicos sobre a Iniciação Científica. Frase final falando sobre o avanço ou não do estudante.
6	<i>Formato não acessado.</i>

7	<i>Parecer descritivo:</i> como o aluno se relaciona; temas trabalhados no trimestre; o aluno atingiu ou não as metas propostas em cada disciplina e na IC.
8	<i>Formato não acessado.</i>
9	<i>Conceitos:</i> CSA (construção satisfatória da aprendizagem), CPA (construção parcial da aprendizagem), CRA (construção restrita da aprendizagem). Assinalado quando Aprovado pelo Conselho (APC).
10	<i>Descrição breve:</i> para cada disciplina e em IC dizendo se alcançou ou não os objetivos, o que o aluno já atingiu e o que precisa ser melhorado; sugestão do professor para a melhora do aluno (ex: sentar mais à frente e tentar melhorar a letra) número de aulas dadas e de faltas; Conceito (B, MB, I).

Fonte: autora (2019).

Em seguida (tabela 12), retratam-se as questões referentes à disciplina de Educação Física que aparecem em cada avaliação. Naquelas que são totalmente interdisciplinares, não existe referência direta à EFI, mas é possível encontrar expressões que se relacionam com a disciplina.

Tabela 12. Formato das avaliações da Educação Física em cada escola participante.

E	Formato da avaliação da Educação Física
1	Objetivos do trimestre: desenvolver habilidades de corrida e conhecimentos sobre o que ocorre com o corpo durante e após o exercício; conhecer as diferentes formas de expressão corporal através da cultura afro e seus ritmos; trabalhar a afetividade através dos jogos cooperativos; identificar e desenvolver conhecimentos sobre os esportes: voleibol, futsal, basquete e handebol. Conceitos: PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não-satisfatório); número de faltas.
2	Avaliação interdisciplinar; um dos itens a serem avaliados é “capacidade de expressão corporal” que, segundo o documento, seria a capacidade do aluno de socializar e interagir com o grupo; conceito para cada um dos itens: A (muito satisfatório), B (satisfatório), C (apresenta dificuldades), D (insuficiente), E (Infrequente).
3	Avaliação da área das linguagens; objetivo do trimestre “utilizar os diversos tipos de linguagens

	através da expressão oral, escrita, artística ou corpórea correta em cada situação comunicativa”; conceito AT (atingiu totalmente), A (Atingiu – média de aprovação), EP (em processo) ou NA (não atingiu).
4	A maioria dos cinco pareceres analisados é interdisciplinar, as disciplinas só aparecem em casos de dificuldade do aluno ou em um dos casos no qual se lê “Em Educação Física, sempre teve aproveitamento satisfatório.”
5	Parecer interdisciplinar, mas contém frases como “Possui coordenação motora” ou “possui coordenação motora, o que colabora com uma organização do espaço tanto em atividades realizadas no papel, assim como no pátio” ou “tem coordenação motora, mas precisa organizar-se melhor.”
6	Parágrafo breve com objetivos alcançados ou não na aula de Educação Física; o que precisa melhorar; os alunos avaliados devem incluir a atividade física em seu cotidiano para a manutenção da saúde e para o seu desenvolvimento pessoal; Conceito I (insatisfatório), S (satisfatório) ou TS (totalmente satisfatório).
7	Frase falando se atingiu ou não os objetivos em Educação Física, sem especificar quais são.
8	Parágrafo breve relatando se atingiu ou não os objetivos propostos na aula de Educação Física; o que precisa melhorar; avança ou não para o Ensino Médio.
9	Apenas conceitos: CSA (construção satisfatória da aprendizagem), CPA (construção parcial da aprendizagem), CRA (construção restrita da aprendizagem) em cada disciplina.
10	Parágrafo breve que fala sobre o interesse e participação do aluno; alcance ou não dos objetivos, porém não os especifica; entrega de trabalhos; comportamento adequado e relacionamento com colegas e professor.

Fonte: autora (2019).

Logo após, na tabela 13, são apontadas as expressões e os termos encontrados nas avaliações dos alunos que remetem à concepção piagetiana de criatividade.

Tabela 13. Termos e expressões das avaliações que remetem a concepção piagetiana de criatividade.

E	Termos e expressões que remetem a concepção piagetiana de criatividade
1	“criação”, “resolução de situações matemáticas (matemática)”, “possíveis soluções para a África (geografia)”, “compreender a construção da identidade gaúcha (história)”, “projetos de investigação (IC)”, “desenvolver a capacidade crítica (IC)”, “instigar o aluno a pensar (português)”, “desenvolver capacidades artísticas e críticas em relação à sociedade em que vivemos (artes)”.
2	“como o aluno demonstra interesse pelas atividades propostas”, “o educando participa e se mostra envolvido nas aulas”, “assimilação dos conteúdos trabalhados”, “autonomia: o aluno é capaz de se organizar para o estudo, questiona quando tem dúvidas, traz propostas para a sala de aula e se disponibiliza a participar das atividades.”
3	“compreender melhor o mundo e suas transformações” (ciências da natureza), “compreender as ações humanas em sociedade e suas conseqüências”, “construir referenciais sócio-econômicos” (ciências humanas), “utilizar os diversos tipos de linguagens (...) para a expressão correta em cada situação comunicativa” (linguagens), “construir o raciocínio lógico-matemático estabelecendo relações com o meio e com as diferentes aprendizagens” (matemática), “compreender os processos da IC” (IC).
4	“evolução em relação aos seus conhecimentos”, “relacionar os conceitos trabalhados em aula”, “participação efetiva”, “não desenvolveu autonomia”.
5	“cria textos escritos”, “apresenta raciocínio lógico complexo”, “localiza informações e sintetiza ideias”, “argumentação”, “antecipa soluções de problemas”, “relação entre atividades e conceitos trabalhados”, “questiona”, “potencial cognitivo”, “se concentrava no que devia fazer”.
6	“apresentando algumas dificuldades na construção de sua aprendizagem”, “participativo”, “interesse e envolvimento.”
7	“participou das atividades”, “interesse em seu desenvolvimento escolar”, “não demonstrou conhecimento durante a sua socialização de aprendizagem”, “deve participar com suas opiniões”.
8	“estudar efetivamente os conteúdos”, “dedicar-se mais horas em casa”.
9	<i>Termos e expressões não encontrados.</i>
10	“demonstra interesse e participa das atividades”, “dificuldade em assimilar conteúdos”, “dificuldade em expressar suas dúvidas e aprendizado”.

Fonte: Autora (2019).

Por fim, na tabela 14, elencam-se os termos que poderiam ser relacionados aos fatores que, conforme as premissas desta dissertação, baseadas na teoria piagetiana, poderiam influenciar positiva ou negativamente no desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

Tabela 14. Termos e expressões das avaliações que remetem aos fatores que influenciam a criatividade.

E	Termos e expressões que remetem aos fatores que influenciam a criatividade
1	“Iniciação científica”, “práticas interdisciplinares”, “olhar de duas ou mais disciplinas, para examinar possíveis conexões entre elas”, “tornar os conteúdos mais significativos ao aluno”, “construírem juntos (professores e alunos)”, “configurar novos vínculos com o grupo e a escola”, “conhecer diferentes formas de expressão corporal (Educação Física)” “relacionamento com os colegas” “relacionamento com os professores”
2	“avalia o andamento geral do trabalho de iniciação científica do educando”, “capacidade do aluno de socializar e interagir com o grupo”, “convivência: tolerância, respeito e comprometimento com as normas da escola”
3	Iniciação científica e práticas interdisciplinares.
4	“parecer conjunto para todas as áreas de conhecimento”, “dificuldades de relacionamento com colegas e professores”.
5	“sem ações colaborativas com colegas e professores”, “interage nas saídas pedagógicas”, “aceita bem as críticas dos colegas e professores”, “respeito pela autoridade dos professores”.
6	<i>Termos e expressões não encontrados.</i>
7	“bom relacionamento com colegas e professores”, “Iniciação Científica”, “Mostra científica da escola”
8	“evitar brincadeiras e conversas durante as explicações”, “mais desempenho nos trabalhos teóricos (de Educação Física)”.
9	“IC” (Iniciação Científica), “INT” (interdisciplinaridade).
10	“respeitando colegas e professores”,

Fonte: Autora (2019).

Percebe-se que não existe um modelo de avaliação do aluno do TC a ser seguido. Os professores organizam, estruturam e elencam os aspectos que consideram mais importantes constar no documento, considerando as características dos alunos e as premissas do Programa. A grande maioria opta por fazer uma avaliação descritiva, abordando as dificuldades e potencialidades de cada um e, muitas vezes, sugerindo aspectos a melhorar. Na maioria delas, encontram-se discriminadas habilidades atitudinais, conceituais e procedimentais adquiridas, ou não, por eles, considerando o estudante de forma integral. Nesse sentido, destaca-se o esforço das escolas 2 e 5 ao realizar uma avaliação completamente interdisciplinar.

Quanto à avaliação específica dos aspectos relacionados à Educação Física, também se evidencia uma diversidade de formas e conteúdos. Em geral, os objetivos e parâmetros de avaliação não estão claros nos documentos avaliativos. Destaca-se a relevância da clareza desses pontos avaliativos tanto para o professor quanto para os alunos na discussão dos resultados. Um fator avaliado, em alguns dos pareceres, é a participação, comportamento e relacionamento dos alunos, o que pode demonstrar uma tendência da disciplina em considerar outros âmbitos para além do relacionado à motricidade.

A ampliação da investigação das modalidades de avaliação do projeto encontra outra lente analítica, que converge para o problema desta pesquisa. É possível perceber indícios da concepção de criatividade em Piaget ao se observar diversas expressões utilizadas, como solucionar problemas, instigar o pensamento, criticar, argumentar e raciocinar, que indicam o interesse e a participação do aluno, que é o centro da atividade sobre o conhecimento. Quanto às condições favoráveis para o desenvolvimento da criatividade dentro do TC, percebe-se que, na maioria dos casos, existe a inclusão da avaliação das atividades de Iniciação Científica e das Atividades Integradas como independentes das atividades disciplinares, bem como um grande valor destinado às relações interpessoais entre alunos e destes com seus professores e a escola em geral. A avaliação da escola 9 demonstrou menções difíceis de serem entendidas porque é composta por somente três tipos de conceitos muito abrangentes, o que dificulta a compreensão do desenvolvimento do aluno no trimestre ou no ano. Nessa escola, só foi possível destacar a Iniciação Científica e as Atividades Disciplinares sendo avaliadas separadamente. Baseando-se na EG, é possível entender IC e AI como espaços privilegiados de criação.

Levando-se em consideração a ação do professor, evidencia-se que, na grande maioria das escolas, a organização da avaliação do TC difere do ensino regular, uma vez que os professores reconhecem que o grupo de alunos é diferenciado, bem como os objetivos das

aulas. As escolas adotam diferentes formatos de avaliação, considerando que aquelas que utilizam os pareceres descritivos estão mais próximas do que é sugerido pelo Programa.

Com relação à ação do aluno, ao considerar o avanço para o Ensino Médio como critério, pode-se dizer que a maioria deles teve êxito ao agir sobre ou a partir dos conhecimentos adquiridos, pois, das 28 avaliações analisadas que continham a progressão do aluno, 22 assinalaram a sua ascensão para o Ensino Médio, o que representa 78,5% dos participantes.

8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se a discussão dos principais dados realizada a partir das evidências coletadas nas entrevistas, nos questionários e nas avaliações dos alunos. Para iniciar, retoma-se o tema da pesquisa e, posteriormente, recordam-se as proposições teóricas anteriores ao trabalho de campo. A partir destas, discutem-se os limites e as possibilidades da pesquisa em corroborar ou problematizar essas proposições. O tema desta pesquisa refere-se à criatividade na Educação Física, e seu recorte temático contempla investigar as oportunidades oferecidas no Programa Trajetórias Criativas para o desenvolvimento da criatividade de acordo com a concepção piagetiana.

A partir da fundamentação teórica, definiram-se cinco proposições norteadoras da articulação teórico-metodológica adotada. São elas: a) A criatividade relaciona-se com a inteligência e, assim como ela, desenvolve-se durante toda a vida; b) Os processos criativos ocorrem em todo o momento, em cada indivíduo – sempre que há a construção de um novo conhecimento - e não somente em criações completamente originais; c) A criatividade do professor revela-se na adaptação ao meio em que está inserido, ao descobrir novas possibilidades de superar as dificuldades que se apresentam e coordenar diferentes pontos de vista; d) As especificidades do TC, como a interdisciplinaridade, o planejamento conjunto, a proximidade professor-aluno, a iniciação científica e o respeito à autonomia do professor, podem instigar o desenvolvimento da criatividade de seus professores; e) A criatividade de professores e de alunos influenciam-se de forma recíproca a partir de um sistema de interações. f) A aula de Educação Física deve contribuir para a formação do pensamento criativo, aliando o fazer ao compreender, considerando o estudante em sua totalidade (aspecto cognitivo, motor e socioafetivo).

Assim, inicia-se a discussão, relacionando-se os achados com as proposições tendo a finalidade de alcançar as possibilidades de generalização analítica da pesquisa. Segundo Yin, a generalização analítica refere-se: “à lógica por meio da qual as descobertas do estudo de caso podem ser estendidas a situações fora do estudo de caso original, baseando-se na relevância de conceitos ou princípios teóricos relevantes” (2015, p.245).

Com relação à primeira proposição, ou seja, a **relação entre criatividade e inteligência**, inicia-se por lembrar que os professores apresentaram diferentes níveis de concepção de criatividade que vão desde reverberações(ex: criar é criar) e aspectos mais superficiais, como o fato de fazer diferente, até explicações mais elaboradas que remetem à

construção, à transformação, à “mente trabalhando” e à interação com o outro. Existem também referências à transformação de objetos, à adição de novos elementos a algo já existente, ir além com outro ponto de vista sobre um mesmo objeto, sem a necessidade de originalidade. Essas últimas explicações demonstram semelhanças com a concepção piagetiana, pois, para ela, há criação sempre que se constrói um conhecimento novo, mesmo que esse conhecimento seja novidade apenas para o próprio sujeito, acrescentando elementos à realidade, refletindo sobre eles, reorganizando e formando novas estruturas de pensamento.

Quanto às crenças sobre a aprendizagem, as respostas dos entrevistados do segundo grupo referenciaram que fatores externos ao sujeito seriam os responsáveis pela sua aprendizagem, como a metodologia do professor ou como se a simples observação bastasse para que ele aprendesse. O terceiro grupo já evidenciou respostas mais centradas na atividade do sujeito, afirmando que ele precisa estar curioso, disponível, disciplinado e autônomo, citando, inclusive, uma espécie de tomada de consciência necessária para sentir o peso da bola e elaborar estratégias para fazer um passe corretamente.

A concepção de aquisição de conhecimento construtivista afirma que os estudos sobre história e teoria da ciência demonstram que a ciência vai além de uma simples cópia da realidade, é uma construção e tem muito de invenção. O conhecimento é resultado entre o sujeito e a interação com a realidade que o cerca, sendo ele quem realiza uma atividade organizadora sobre os objetos: “Ao agir sobre a realidade, vai construindo propriedades desta ao mesmo tempo que constrói sua própria mente.” (DELVAL, 2001, p.73). Dessa forma, acredita-se que o terceiro grupo traga respostas que mais se aproximam com a concepção construtivista de como o aluno aprende.

Quanto às causas das dificuldades de aprendizagem, o segundo coletivo de extratos evidenciou que aspectos inatos dos alunos, como aspectos biológicos ou da personalidade, bem como aspectos externos, como um contexto social desfavorecido ou aspectos metodológicos inadequados do professor, seriam os grandes responsáveis por essa condição. Já o terceiro grupo percebeu que as dificuldades estão mais ligadas à falta de ação dos alunos sobre o objeto de conhecimento do que a outros fatores e afirmou que é preciso curiosidade, envolvimento, participação e liberdade de opinar para que seja possível aprender.

A epistemologia genética não descarta a influência de aspectos externos ao indivíduo, como o ambiente social em que está inserido, ou aspectos internos, como problemas neurológicos, para a aprendizagem. Luz (1994b) afirma que o equilíbrio da imaginação para a construção do pensamento também depende de fatores orgânicos, psicológicos ou sociais.

Porém, assegura que o fator fundamental para a criação de conhecimento é a atividade do sujeito.

Partindo dessa ideia, em várias oportunidades, os professores participantes mencionaram as condições sociais dos estudantes como fatores que exercem influência na dificuldade de aprendizagem, por vezes considerando-as como determinantes, e essa afirmativa merece ser melhor analisada. Montoya (1996) realizou um estudo com crianças moradoras de favelas do Rio de Janeiro e averiguou que elas tinham sucesso nas atividades práticas, mas apresentavam dificuldades para estruturar seu pensamento de maneira operatória. Elas não conseguiam reorganizar, ao nível de representação, o conhecimento adquirido ao nível de ação prática, pois o seu meio social seria limitado nas trocas simbólicas²³. E ainda,

O processo de marginalização não só se limita a negar o acesso à linguagem escrita e culta; nega, fundamentalmente, toda a possibilidade de refletir a experiência vivida e com ela a possibilidade de organização conceitual do pensamento. Não se trata de negar a existência de uma “diferença” efetiva entre a linguagem escolarizada ou erudita e a popular, mas de salientar que tal situação é provocada, não por uma simples exclusão da cultura dominante, mas por relações de opressão que dificultam a conquista do pensamento conceptual a partir da própria experiência e dos próprios conteúdos culturais. (MONTTOYA, 1996, p.95-96)

Considerando que os alunos do TC têm uma condição social semelhante a das crianças mencionadas no estudo de Montoya, entende-se que o contexto que os rodeia contribui para a ação não pensada e dificulta, poderosamente, a organização representativa das experiências vividas, organizando o plano real no plano das representações e, assim, reconstruindo as ações. Segundo o autor, essa situação contribuiria para a reprodução da condição de marginalização dos estudados e, ao que parece, de toda a criança e adolescente que cresce em um ambiente assim, como é o caso dos alunos do Programa TC. Para ele, a escola (tradicional) também seria responsável por perpetuar a exclusão social dessa camada da população e, de acordo com os dados coletados, busca-se compreender: o programa TC tem contribuído de alguma forma para a inversão dessa lógica? Qual o papel do professor nesse cenário?

Conforme os entrevistados do segundo grupo, o professor teria um papel central para que o aluno aprenda, e a aula deve acontecer conforme ele quer. Já o terceiro grupo valorizou a atividade do estudante, pois percebe que a pesquisa, o debate, a participação e a ação são os

²³ São aquelas que permitem compartilhar significados (imagem acústica ou manifestação fônica do signo) diferenciados dos seus significantes (valor, sentido ou conteúdo semântico de um signo linguístico). (MONTTOYA, 1996)

aspectos que, de fato, interferem nessa aprendizagem. Nesse coletivo de respostas, a função do professor é oportunizar momentos para a sugestão, a opinião e as trocas entre os pares, valorizando o conhecimento dos próprios estudantes.

Segundo Becker (2013), é preciso abandonar o modelo pedagógico centrado no aluno, pois esse modelo baseia-se em habilidades que ele não tem, como o domínio do conhecimento sistematizado em determinada área, a capacidade de abstração suficiente, o volume de informações organizadas ou o domínio das didáticas. Também, é necessário superar a pedagogia centrada no professor que valoriza relações hierárquicas e é capaz de produzir professores ditadores e alunos subservientes. A solução seria um modelo pedagógico baseado nas relações, pois as estruturas de conhecimento são resultantes da interação entre o sujeito e o objeto, possíveis pela ação do sujeito. A inteligência seria, portanto, construção de relações e não apenas identificação.

Com isso, reforça-se a ideia de que criatividade e inteligência são relacionadas, entendendo que, mais uma vez, o terceiro grupo de respostas forneceu explicações mais semelhantes ao que se entende, a partir da teoria adotada, como meta no processo de ensino e de aprendizagem. Ao priorizar a ação do aluno sobre o objeto de conhecimento, os entrevistados corroboraram a ideia de que cada indivíduo realiza a sua própria construção no seu interior. Mas, ao valorizar as trocas, os professores reafirmaram a premissa de que a aprendizagem é individual, mas não solitária, ou seja, a construção deve ser feita pelo próprio sujeito mediante as relações que ele estabelece com o mundo ao seu redor (DELVAL, 2001). Ainda, essa forma de agir do professor pode colaborar com a mudança de perspectiva do aluno, instigando-o a pensar sobre suas ações e desenvolver autonomia para construir seus próprios conhecimentos, incluindo-os na sociedade, ampliando e diversificando as oportunidades de continuação dos estudos e inserção no mercado de trabalho.

No tocante à segunda proposição, que abrange **os processos criativos que ocorrem de forma constante nos sujeitos**, as respostas dos entrevistados evidenciaram algumas pseudonecessidades²⁴ para o desenvolvimento da criatividade, como o fato de ela estar necessariamente ligada à ludicidade, à felicidade e à energia ou emergir somente em momentos necessários para a improvisação, como no caso da falta repentina de materiais, a fim de realizar as atividades planejadas para a aula. Contudo, se o processo criativo acontece a todo o momento, é preciso abandonar essas pseudonecessidades e procurar compreender como ele realmente ocorre.

²⁴ Apresentou-se o conceito de pseudonecessidade e pseudoimpossibilidade na Fundamentação Teórica desta Dissertação.

Como já se mencionou, Piaget (2001) afirma que o desenvolvimento da inteligência é uma criação contínua e que todos esses atos de criatividade intelectual seriam processos de abstração reflexiva. Esta, por sua vez, seria o ato de extrair informações das próprias ações sobre os objetos e conseguir coordená-las. Essas reflexões fazem com que se passe da ação para a sua representação mental, ou seja, não somente fazer algo, como ser capaz de explicar o que fez. Nesse processo, o sujeito vai tomando consciência de seus atos e elevando suas compreensões a patamares superiores. O sujeito passa a refletir em níveis mais elevados e a reconstruir o que já existia, em um nível inferior, enriquecendo-o com novos elementos.

Os sujeitos apresentaram diferentes níveis de tomadas de consciência dos objetos (criatividade, aprendizagem e especificidades do TC) e de suas ações docentes. O primeiro grupo não conseguiu encontrar argumentos para defender sua tese de como as coisas acontecem, reverberando elementos presentes na pergunta, apresentando dificuldades de organizar informações de forma coerente e, muitas vezes, afirmando não saber explicar os processos. O segundo conjunto de respostas evidenciou uma tomada de consciência simplificada, parcialmente inadequada e lacunar, apoiando-se em explicações fragmentadas e focadas em apenas um aspecto/dimensão do objeto. Os trechos expostos no terceiro grupo eram aqueles que representavam uma compreensão mais abrangente, uma visão mais ampla e aprofundada, referindo processos internos dos sujeitos e suas relações com o ambiente.

A tomada de consciência acontece por meio de um longo processo que pode ocorrer de duas formas: procurando compreender as características do objeto e suas relações – que nos dados encontrados seriam, por exemplo, o TC, a criatividade, a aprendizagem – e também as próprias ações ou de outros em relação ao objeto – como o professor criativo, ações que contribuem para que o estudante seja mais criativo, etc. Pode-se considerar que a inteligência é uma construção do sujeito, marcada por pequenas tomadas de consciência, que enriquece os objetos externos (PIAGET, 1977). Assim, o terceiro grupo parece ter uma compreensão mais inteligente dos processos porque compreende mais dimensões destes e consegue coordená-las.

Piaget (1977) comprova, por meio de seus experimentos, que a tomada de consciência acontece da periferia (objetivos e resultados) para o centro (reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência e etc.). Fazendo convergência com os dados desta dissertação, percebe-se que os trechos do segundo grupo de respostas, por exemplo, “criar é fazer diferente do tradicional” ou “a reunião de planejamento serve para conhecer melhor o aluno”, compreendem aspectos mais periféricos da situação, falando sobre o que acontece, mas não se ocupando em explicar como ou porque

acontece. As respostas do terceiro grupo parecem compreender os mecanismos centrais da ação do sujeito e as propriedades intrínsecas do objeto, como “criar é usar a memória para construir algo” ou “a reunião de planejamento é um momento importante para criar novos conhecimentos através da cooperação de ideias com os colegas.”

É compreensível e esperado que haja esses diferentes níveis de compreensão de um mesmo processo, pois cada indivíduo constrói os seus conhecimentos de acordo com a maneira com que aproveita as oportunidades que lhe são apresentadas. Este estudo procurou instigar os entrevistados a refletir sobre os processos e os mecanismos psicológicos de aprendizagem e construção do próprio conhecimento, as relações desses processos com os processos de seus alunos, os aspectos do Programa que poderiam contribuir para esse fim e, enfim, como estava acontecendo a sua prática pedagógica. Talvez, eles nunca tenham sido levados a pensar sobre essas questões ou não tivessem demonstrado interesse por elas. Por isso, essas diferenças são presentes e compreensíveis. Outra prova disso é que houve uma oscilação de respostas de um mesmo professor tanto em diferentes perguntas quanto na mesma questão²⁷, mostrando que alguns assuntos, em especial, não tinham sido objeto de reflexão dos entrevistados e que, em alguns casos, eles já tinham elementos para compreender os processos e foram refletindo durante a entrevista. Essa é uma das razões para se classificar as respostas, e não os indivíduos.²⁸

Considerando-se que todos os sujeitos³¹ são capazes elevar os seus níveis de tomada de consciência, é importante que sejam concedidas oportunidades de reflexão sobre os objetos e as ações sobre ele, como, por exemplo, os questionamentos da entrevista. Outras opções que podem convergir para esse fim são: desafiar o sujeito, fazendo com que perceba o erro encontre formas de resolver o problema; organizar debates e trabalhos em grupo como situações favoráveis para cooperação intelectual e a percepção de outros pontos de vista; permitir sugestões e refletir, ao final, sobre como essas mudanças impactaram o todo, entre outras. Algumas dessas situações são proporcionadas pelas especificidades do Programa mencionadas nesta dissertação.

Referindo-se à próxima proposição, que afirma que **a criatividade do professor revela-se na sua capacidade adaptativa e de resolução de problemas**, encontrou-se

²⁷ Na questão sobre a reunião de planejamento, a resposta de P10 estava classificada no primeiro grupo, enquanto quando o assunto eram os materiais na aula de EFI, seu trecho encontrou-se no terceiro grupo. Quanto aos objetivos da aula de EFI, P2 teve uma resposta classificada no primeiro grupo, e outra, no segundo.

²⁸ A outra razão é que o foco do método clínico é a busca de caminhos possíveis do conhecimento e não a classificação de sujeitos.

³¹ Com desenvolvimento neurológico típico.

algumas passagens dos textos de Piaget que levam a crer o que seria um indivíduo criativo. No texto específico sobre criatividade, Piaget (2001) afirma que o físico criativo seria aquele que ainda não teria perdido a curiosidade e a candura da descoberta presentes em uma criança. Ao tratar a criatividade no sentido da originalidade, Piaget cita algumas personalidades da história da humanidade, como Kant, que se tornaram criativas (autorais) tardiamente, fazendo acreditar que a criatividade não é um dom, não é algo inato, é algo que pode ser desenvolvido e aperfeiçoado ao longo da vida.

Luz (1994b), autor que destaca a questão da criatividade na EG, afirma que ser criativo envolve encontrar diferentes soluções possíveis para resolver situações problemáticas que são apresentadas. Furth e Wachs (1995) buscam realizar aplicabilidades educacionais da teoria piagetiana e apresentam a proposta de uma “Escola para o pensamento”, que tinha o propósito de instigar a implantação da novidade e, na qual, o primeiro objetivo seria que a criança adquirisse o hábito de pensar criativa e independentemente. Outras características seriam ter uma autoavaliação positiva, ter atitudes de cooperação e responsabilidade moral, conhecimento e apreciação das coisas, pessoas e fatos ao seu redor, bem como desenvolver capacidades básicas de leitura, escrita e aritmética. Toda a estrutura da escola favoreceria a construção do pensamento tanto do aluno quanto do professor.

Os sujeitos do estudo presente afirmaram que o professor criativo é aquele que faz diferente (segundo grupo) ou aquele que consegue despertar emoções nos alunos por meio de atividades diferenciadas, fazendo com que permaneça “algo na mente deles”, afirmando que a criatividade do professor está relacionada com a liberdade, a autoconfiança e a autonomia no seu ambiente de trabalho (terceiro grupo). Conseguiu-se perceber convergências no que pensam os professores do terceiro grupo com os autores mencionados, em especial, na relação entre o desenvolvimento da criatividade e os aspectos afetivos, assim como nas condições de um ambiente seguro e propício para a produção da novidade por parte do professor.

Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores brasileiros, em especial, de escolas públicas, são de conhecimento geral. As adversidades vão desde inadequações estruturais da escola (como a falta de materiais), até a desvalorização salarial, com turmas superlotadas e desafios metodológicos pelas turmas muito heterogêneas, etc. Para ser bem-sucedido em sua função, o professor precisa exercitar a sua criatividade, constantemente, buscando superar esses e outros obstáculos que se apresentam a ele.

A criatividade do professor pode evidenciar-se a partir das possibilidades que ele enxerga para solucionar questões emergentes. Em uma das questões desta pesquisa, por

exemplo, os professores precisavam responder como lidavam com a falta de material e/ou de estrutura adequada nas aulas. As respostas do primeiro grupo evidenciavam que, sem determinado material ou estrutura, era impossível realizar tal atividade. O segundo grupo preferiu respostas com alguma abertura de possibilidades, mas, ainda trazendo algumas pseudoimpossibilidades³³, como o caso de P2, que acreditava que globalizar a aula³⁴ poderia ser uma saída quando se tem pouco material, mas afirmava que não é possível trabalhar os fundamentos³⁵ dos esportes com uma bola. Já o terceiro agrupamento de respostas conseguiu perceber infinitas possibilidades para “driblar” a escassez de material ou estrutura, usando materiais alternativos ou adaptados, criando materiais, utilizando espaços da comunidade, etc. Em outros momentos, os entrevistados ligaram a criatividade ao fato de variar o tipo de atividades. Ora, a criatividade pode acontecer tanto na variação de atividades quanto nas diferentes formas de se trabalhar a mesma atividade, pois o ato criativo não diz respeito a atividade em si, mas, sim, em como ela está sendo desenvolvida. Destaca-se que o caminho para o desenvolvimento da criatividade é uma construção, pois cada novo possível provoca um equilíbrio e um desequilíbrio, uma construção e uma abertura, uma novidade positiva e uma lacuna a preencher.

O processo de ensino e aprendizagem já é suficientemente desafiador para o professor, ao precisar considerar a individualidade de cada um de seus alunos e procurar maneiras eficazes de intervenção. Torna-se importante que ele tenha suporte e estrutura que colabore para o seu pensamento criativo. Nessa direção, Furth e Wachs (1995) destacam que:

Só uma pessoa excepcionalmente criativa pode ser bem sucedida trabalhando fora ou contra uma estrutura. Se dessem aos professores uma estrutura diferente, entretanto, uma estrutura que os encorajasse e os guiasse para serem pensadores e criativos, não duvidamos que [...] a maioria dos professores que atuam razoavelmente nas escolas existentes, atuaria melhor como professores de uma Escola para o pensamento. (FURTH E WACHS, 1995, p. 71-72)

Entende-se que um ambiente estruturado, tranquilo e favorável à autonomia colabora ao desenvolvimento intelectual e da criatividade tanto de professores quanto de alunos. A abertura de possibilidades também é indispensável para a criação docente, a autoconfiança, aliada à liberdade, favorece a criação de novos métodos e estratégias. Assim, a liberdade e o respeito à autonomia do professor, por parte da gestão da escola, citadas no terceiro grupo de respostas das entrevistas desta dissertação, parecem ser alguns dos aspectos que contribuem para o desenvolvimento da criatividade.

³³ Esse termo foi explicado na Fundamentação Teórica desta dissertação.

³⁴ Através do jogo propriamente dito, no qual, uma bola seria suficiente.

³⁵ Como, por exemplo, exercícios para o chute, passe-domínio, defesa.

Uma das características da pessoa criativa citadas por Piaget é a curiosidade. Essa também foi uma das questões levantadas pelos entrevistados ao falar sobre a maneira como o professor do TC deveria ser. Além dessa, outras características foram apontadas como necessárias para o bom trabalho e, até mesmo, para a permanência (voluntária) do professor no Programa, como: ser acolhedor, participativo, disposto a aprender, persistente e tolerante a frustrações; ter a mente aberta, gostar de debater e trabalhar em grupo; não ser conteudista nem preconceituoso, bem como gostar de estudar e ter uma boa relação com alunos com comportamento mais desafiador. Mas será que o professor não poderia desenvolver essas características no decorrer do trabalho com esses adolescentes? Entende-se que o docente precisa estar interessado nas mudanças pedagógicas proporcionadas pelo TC para ter a disponibilidade de desenvolver ou aperfeiçoar tais características. É uma atitude adotada que pode ser um ato de vontade por acreditar, querer, estabelecer uma meta, mesmo que seja difícil. Contudo, eles podem ter diferentes intenções ao aderir ao Programa. Alguns podem pensar na relação custo x benefício da diminuição de turmas e de carga-horária total, pensando no quanto investirão em esforços e tempo e o quanto terão como retorno. Outros podem pensar a partir de um ideal, da busca pelo bem comum. Porém, esse estado inicial não é determinante. O fato de gostar dos adolescentes, de se aproximar e se interessar por eles, o contato constante com outros professores e as trocas realizadas, a estrutura do Programa e, principalmente, a vontade de realizar um bom trabalho podem auxiliar na evolução constante do professor.

Continua-se essa discussão na proposição que supõe os **benefícios das especificidades do TC para o desenvolvimento da criatividade dos professores participantes**. São elencadas como as principais especificidades do programa: o respeito à autonomia do professor, a reunião de planejamento, a interdisciplinaridade, a IC e a proximidade entre professor e aluno.

Retomando as questões relativas à autonomia do professor, algumas pesquisas citadas no Estado da Arte desta dissertação tiveram o objetivo de analisar as condições de trabalho oferecidas aos professores do TC e as formas como isso refletia no processo de ensino e aprendizagem. Castro (2015) conclui que a ação do gestor está relacionada, de forma direta, com a qualidade do serviço oferecido em suas escolas. Farias (2013, 2017) e Farias e Becker (2016) revelam que a autonomia proporcionada pelo Programa TC auxilia no processo de tomada de consciência do professor sobre a sua importância, melhorando a sua interação com os demais, por meio da cooperação, garantindo a sua autonomia (mesmo em contextos

adversos de coação social), proporcionando a liberdade para a criação de métodos e estratégias, abrindo espaço para dúvidas, para o novo e para diferentes formas de expressão.

As respostas dos entrevistados revelaram situações de heteronomia baseadas no respeito unilateral e na hierarquia entre gestores e professores e outros trechos em que se evidenciam relações de autonomia baseadas no respeito mútuo e na horizontalidade. Felizmente, o exercício da autonomia não é exclusivamente dependente da relação com os superiores, pois, conforme o estudo de Farias (2017), os professores parecem fortalecer-se e se reforçarem mesmo em ambientes de coação.

Com isso, discute-se a segunda especificidade, que é referente à reunião de planejamento. Esse momento semanal³⁹ é considerado por unanimidade dos entrevistados como um grande diferencial quando se compara ao ensino regular, principalmente, pela disponibilidade de tempo hábil para planejar, organizar, avaliar, etc. Isso apareceu no fato de os docentes de uma das escolas, que preferiram cumprir as horas de planejamento que fariam em casa, em uma reunião, com o grupo todo, na escola. Para os docentes, esse é um momento importante para confraternização, trocas de informações sobre os alunos e, o mais importante, o intercâmbio de ideias entre eles, onde cada professor colabora para a construção do todo e cada um é beneficiado individualmente no seu desenvolvimento. A partir dessas trocas cognitivas e afetivas, o processo de criação é favorecido, pois conseguem pensar em atividades e estratégias tanto para as práticas em conjunto quanto para as suas disciplinas, pensando possibilidades para contemplar conteúdos específicos de cada disciplina no assunto que está sendo abordado, de forma geral, em uma determinada trajetória de estudos.

A visão dos docentes sobre a reunião de planejamento corrobora com as ideias piagetianas de cooperação tanto intelectual quanto moral, pois, nesses momentos, é possível pensar e repensar ações e coordenações de ações, qualificando os momentos posteriores em aula. A cooperação intelectual faz com que se compreenda a existência de outros pontos de vista, sem necessariamente abandonar o seu, abrindo novas possibilidades para a solução de problemas encontrados em aula. A cooperação moral colabora para que se aprenda a respeitar e a considerar outras perspectivas além das suas, compreendendo que a verdade nunca se encontra pronta, mas é elaborada pela coordenação dessas perspectivas (PIAGET, 1998).

A EG aponta os benefícios das relações interindividuais dos sujeitos, nesse caso, professores, pois os diferentes pontos de vista oportunizam a reflexão sobre a prática, a tomada de consciência com possíveis mudanças e a construção da autonomia. A reunião de

³⁹ Segundo o relato dos professores, algumas escolas não têm mais direito ao turno semanal para reunião, o qual foi diminuído ou extinto.

planejamento pode contribuir para a criatividade, pois coordenar diferentes perspectivas é uma visão de mundo mais criativa do que reduzi-las. Diante de tantas contribuições para o desenvolvimento dos professores e de seus alunos, evidencia-se a necessidade da garantia de um turno semanal a todas as escolas participantes, para que se mantenha a qualidade das ações do Programa. O projeto é pautado pela interdisciplinaridade, como se verá a seguir e, portanto, reuniões regulares que discutam as ações, de forma cooperativa, com todos os professores, mostram-se necessárias.

A interdisciplinaridade é o terceiro aspecto que se busca investigar nesta pesquisa e está presente em diversos tempos e espaços do TC. Contudo, existe um momento privilegiado para que isso ocorra: três períodos semanais em que são desenvolvidas as atividades integradas com professores de duas ou mais disciplinas.

Percebe-se que a interdisciplinaridade é considerada pela maioria dos professores como um dos grandes diferenciais do Programa, auxiliando no desenvolvimento tanto de alunos quanto de professores. No âmbito docente, abordam-se temas que vão além dos conhecimentos disciplinares e que promovem uma visão mais ampla dos processos. Os professores podem lembrar ou aprender algo novo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sua inteligência.

Piaget (2001) menciona algumas condições que ele, em particular, utiliza para desenvolver novas ideias. Uma delas é ler uma grande quantidade de trabalhos fora de sua área, a fim de promover uma visão interdisciplinar. Outra é ter, em mente, um adversário teórico com quem debater. Ou seja, para ele, visões diferentes, quer de outras áreas, quer da mesma, com outra perspectiva, são condições que contribuem para o desenvolvimento da criatividade.

Seguindo a discussão para a próxima especificidade, percebe-se que a IC tem um papel considerável na proposta do Programa TC, uma vez que recebeu um caderno explicativo exclusivamente dedicado a ela⁴¹ e possui quatro períodos semanais na carga horária das aulas para as suas práticas. A intenção é a de proporcionar, aos estudantes, momentos de experimentação, redescoberta e criação, fazendo com que desenvolvam formas mais elaboradas de pensamento, de forma que se percebam capazes de produzir conhecimento. Contudo, os benefícios não são observados somente para os alunos, como também, para seus professores orientadores.

⁴¹ Disponível no portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16323-seb-traj-criativas-caderno7-iniciacao-cientifica&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192

Os docentes do segundo e terceiro grupos perceberam que a IC aproxima professor e aluno, permite o contato com as tecnologias, promove a autonomia e torna o conhecimento construído na escola como útil para a vida. Algumas dificuldades têm se colocado para o desenvolvimento dessa atividade, como problemas estruturais para utilização da internet e de computadores, pouco comprometimento dos alunos para realizar pesquisas em casa e a falta do repasse de verbas para as saídas pedagógicas (que contribuiriam para o desencadeamento das questões de pesquisa). Contudo, os professores usam a sua criatividade para superar os problemas e encontrar soluções para que a pesquisa possa ser desenvolvida mesmo assim.

Muitas vezes, os professores orientadores não dominam o assunto escolhido pelo aluno e, então, precisam pesquisar juntamente com ele. Eles não devem conceder as respostas prontas para o estudante, mas encontrar as perguntas certas que o faça refletir sobre as informações e chegar a suas próprias conclusões. Nessa busca, pode existir novas aprendizagens e nessas trocas com o aluno, pode ocorrer construção. Destaca-se que, mais uma vez, a interdisciplinaridade perpassa outros espaços de aprendizagem, já que os professores nem sempre orientam pesquisas inseridas na sua área de formação. No momento da IC, eles não são professores “de Educação Física”, mas, sim, orientadores corresponsáveis pelas descobertas do aluno seja qual for a área de conhecimento.

Os dados encontrados nas entrevistas, em especial, do segundo e terceiro grupos de respostas, corroboram o trabalho de Rodrigues (2015), pois, ao pesquisar o entendimento de IC de professores do Ensino Regular e do TC, percebeu que os docentes do Programa consideravam que era preciso avaliar, constantemente, para orientar os caminhos de pesquisa, valorizar as potencialidades e suprir as demandas dos estudantes. Os sujeitos do trabalho de Rodrigues, assim como os desta dissertação, acreditam que a IC favorece a formação de sujeitos críticos e ativos.

Becker (2010) afirma que, em uma pedagogia tradicional, os professores são vistos como reprodutores de conhecimentos prontos e responsáveis por inculcar, nos alunos, esses saberes previamente elaborados. Todavia, essa lógica deveria ser modificada, a fim de que os professores contextualizem o que ensinam por força da sua atividade investigadora, tornando-se um professor reflexivo e pesquisador. É preciso que se desenvolva uma tradição de pesquisa na escola que seja acessível a professores e alunos, qualificando e significando a criação de conhecimento.

A última especificidade que se elenca para esta discussão é a proximidade professor-aluno. Foram encontrados muitos trechos, nas entrevistas, que remetiam a trocas (entre

professor e gestor, professor e professor, aluno e aluno), porém, a troca entre professor e aluno foi aquela que foi mais citada nas falas docentes. De fato, a maneira como o Programa se estrutura parece favorecer o fato de ambos passarem mais tempo juntos, afinal, as turmas são menores e o professor atende uma menor quantidade de turmas, estando mais tempo com os mesmos alunos. Contudo, o que efetivamente ocorre durante esse período juntos? Além de uma maior quantidade de tempo, há mais qualidade nas relações? Segundo a maioria dos entrevistados, a resposta é sim.

As respostas dos professores revelaram que o programa contribui para a aproximação e as trocas tanto cognitivas quanto afetivas entre docentes e discentes (com exceção do primeiro grupo, que pensava que seria necessário manter certa distância do aluno). Entre os benefícios, está a aprendizagem mútua e o fato de os alunos sentirem segurança para fazerem perguntas ou para contar detalhes de suas vidas particulares. Essa aproximação, por vezes, torna-se tão intensa que alguns professores relataram assumir uma posição parental de cuidado e afeto, a qual, em muitas oportunidades, os estudantes não possuem. Entende-se que esse modo de se relacionar com os alunos é diferente do criticado por Becker (2010), quando afirma que o professor que diz ser como uma mãe deseja ser, na verdade, um sacerdote que não possa ser desautorizado. Acredita-se, sim, no valor do vínculo para ensinar e aprender, assim como Piaget ao atentar que “Ninguém se torna pedagogo e as mais belas lições de metodologia não fornecem o segredo do contato com as crianças a um futuro professor que não gosta delas.” (1998, p. 181).

Na percepção dos estudantes, essa aproximação também parece evidente. Um dos motivos pelos quais eles relataram apreciar as aulas de EFI é o fato de gostar de seu professor. Outra questão apontada por eles é que uma das diferenças entre a aula do TC e do regular seria a proximidade do professor com os alunos. Ainda, quando perguntados “como seria a sua aula de EFI se você fosse o professor?”, algumas respostas afirmaram que seria tal qual a de seu atual professor, demonstrando uma admiração por parte dos alunos.

Para a EG, o desenvolvimento afetivo e cognitivo são indissociáveis. Portanto, não existe conduta puramente afetiva, nem conduta puramente cognitiva. Assim, a afetividade pode ser considerada o “combustível” necessário à inteligência. Conforme Inhelder:

“A natureza das trocas que estabelece com seres humanos, o clima afetivo no qual evolui, podem estimular ou inibir sua adaptação ao mundo; da mesma forma, cada progresso intelectual modifica suas formas de interação social e seu nível de aspiração”. (1997, p.6)

Estar equilibrado afetivamente está ligado a estar cognitivamente disponível para novas aprendizagens. Macedo (2002) afirma que, se o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao cotidiano escolar fosse tratado (como respeitar, compartilhar, cooperar, reconhecer, conviver e cuidar) com a mesma seriedade e rigor que se investe no aprendizado das matérias escolares, tudo faria mais sentido. Por isso, esse vínculo criado entre os professores e alunos do TC pode colaborar para que se desenvolvam de maneira mais plena.

Em uma palavra, concluí-se que as especificidades não garantem que o professor aja de forma mais criativa. Encontraram-se diferentes respostas e níveis de compreensão e envolvimento para os mais diversos assuntos abordados nas entrevistas e nos questionários. Por essa razão, as especificidades do TC parecem ser condições favoráveis para o processo de tomada de consciência e o desenvolvimento da criatividade do professor, sendo o ambiente apenas um dos fatores que interferem no desenvolvimento, como foi discutido anteriormente. O grau de consciência condiciona as possibilidades que se consegue vislumbrar, poisas pseudonecessidades estão ligadas às explicações fragmentadas da tomada de consciência. Nesse sentido, alguns professores mostram uma tendência de maior compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e de ação reflexiva em suas aulas, a qual pode ter sido possibilitada ou ampliada pelas condições de trabalho do Programa e suas consequências.

Na proposição seguinte, qual seja **“A criatividade de professores e de alunos influenciam-se de forma recíproca a partir de um sistema de interações”**, foi considerada a ideia de que as ações e concepções do professor atingiriam, direta ou indiretamente, as ações e concepções de seus alunos e vice-versa. Compreendendo que a criatividade é um processo que ocorre o tempo todo e considerando que ela é uma das habilidades em destaque na proposta do Programa, indagou-se: se e de que forma ela estaria sendo trabalhada nas aulas do TC? Como ela estaria sendo avaliada? A hipótese desta dissertação era que um professor criativo, autônomo moral e intelectualmente, ao compreender os processos pelos quais o ser humano se desenvolve e aprende, facilitaria o desenvolvimento da criatividade de seu aluno.

Os resultados da entrevista, principalmente, no que se refere às ações relatadas pelos professores, sugerem que a maioria deles pensa auxiliar no desenvolvimento da criatividade dos estudantes e escolhem algumas estratégias para isso, como: usar o lúdico e a variação de atividades e materiais nas aulas, os estudantes serem instigados a raciocinar e pesquisar, poderem modificar as regras, escolher as atividades a realizar, terem a liberdade para a construção pensamento e elaborarem estratégias para a resolução de problemas.

As respostas nos questionários evidenciaram que a maioria dos estudantes percebe momentos em que o professor oportuniza a reflexão sobre as práticas, assim como momentos de escolha, de sugestão e de criação. Isso se reflete, de alguma forma, nas crenças que eles expuseram sobre a utilidade e aplicabilidade dos diversos conhecimentos adquiridos na aula de EFI em outros contextos. Alguns referem que um professor mais exigente faz com que o aluno aprenda mais, o que configura a ideia de que um professor preocupado com a aprendizagem de seu aluno, a ponto de exigir o seu melhor, é considerado um fator positivo na aprendizagem, na visão dos estudantes.

Outra questão evidente nos questionários foi a percepção das diferenças entre as aulas do Ensino Regular e do TC. Os alunos de oito das dez escolas pesquisadas conceberam as aulas de EFI do TC como mais variadas, divertidas, focadas, exigentes, dirigidas, com atividades tanto prática quanto teóricas, bem como professores mais criativos e próximos dos alunos.

Algumas interpretações errôneas assinalam que a teoria piagetiana desmerece o trabalho do professor, porém, ele aponta o contrário ao dizer:

O primeiro receio (e para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das massas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (PIAGET, 2002, p. 18).

O papel docente não é só o de proporcionar experiência, pois ela, por si só, não garante a aprendizagem. É preciso ter tomada de consciência (PIAGET, 1977). Ou seja, o professor não deve somente oferecer oportunidades de experimentação para os alunos, mas também instigá-los a refletir sobre as suas ações. De alguma forma, as oportunidades de reflexão criadas pelo professor têm sido produtivas quando se percebe que eles conseguem perceber benefícios na concentração e fazer relações dos conhecimentos adquiridos, em aula, com outros momentos escolares e com a vida fora da escola. Esse dado pode sugerir uma tendência ao fato de os professores do TC oferecerem mais tempos e espaços para o desenvolvimento da criatividade.

Com relação à última pergunta do questionário, sobre o perfil da aula de EFI que os alunos desenvolveriam, percebe-se uma inclinação dos alunos para responderem conforme

características das aulas de seus professores, sendo que alguns, inclusive, externaram que utilizariam a aula de seus atuais professores como inspiração. Um exemplo disso é a frequência com que os esportes tradicionais são mencionados tanto nos relatos dos professores (sendo confirmados na pergunta dois do questionário) quanto nas atividades que os alunos desenvolveriam se fossem professores. Aparentemente, as ações dos professores têm se mostrado influentes sobre a concepção dos alunos nesse contexto.

Já que a criatividade está sendo abordada de alguma forma em aula, esperava-se que ela fosse contemplada também nas avaliações. Apesar da grande variedade de formatos avaliativos encontrados, foi possível perceber, em especial, nos pareceres descritivos, alguns termos que remetem à concepção piagetiana de criatividade, como a participação ativa do aluno e a construção de conhecimentos, e alguns elementos que direcionam para as condições elencadas para o seu desenvolvimento, como as práticas interdisciplinares, a iniciação científica e as trocas cognitivas e socioafetivas. Portanto, parece que a criatividade está sendo considerada de forma, mais ou menos, significativa nos diferentes grupos de professores, por meio das práticas diversas em aula e das avaliações.

Entende-se que não é possível doutrinar o aluno para que seja criativo, mas se pode oferecer um ambiente que estimule cada criança a ser melhor do que era anteriormente, favorecendo o seu desenvolvimento, para que a vida de cada um e a vida em comum sejam melhores. Assim, a escola pode contribuir estabelecendo situações que favorecem um estilo de vida diferente (PARRAT-DAYAN, 2001). Nesse sentido e valorizando a liberdade de pensamento e ação do professor, Farias (2013) revela que a autonomia proporcionada pelo Programa TC promoveu a tomada de consciência do professor sobre sua importância e que as diversas trocas possibilitaram a liberdade para a criação de métodos e estratégias, refletindo o melhor aproveitamento dos alunos participantes.

Entre as estratégias que podem ser úteis para o desenvolvimento da criatividade de professores e alunos, está o método clínico que, embora não tenha sido idealizado para esse fim, pode ser considerado um princípio norteador para as práticas pedagógicas. Algumas contribuições que podem ser destacadas são: privilegiar o ponto de vista do aluno, não corrigi-lo excessivamente, não excluí-lo, trabalhar conforme a lógica do estudante e a hipótese do professor/pesquisador, compreendendo onde o aluno está, onde se deve chegar e como intervir. Não só o aluno torna-se mais criativo como a recíproca também é verdadeira. Para contra-argumentar, não concedendo respostas prontas, mas instigando o aluno a pensar, o

professor precisa coordenar pontos de vista para conseguir elaborar argumentos e fazer as perguntas certas.

Uma situação que privilegia o método clínico e que tende a provocar intensa reflexão e construção de conhecimento é a IC. Nessa perspectiva, os resultados da pesquisa de Saucedo (2015) são semelhantes aos desta dissertação quando este percebe que os professores do TC participantes de sua pesquisa auxiliam os alunos na construção da fundamentação do conhecimento, aumentando a sua autonomia e favorecendo a sua autoria. Na IC, os orientadores procuram apontar caminhos com perguntas e deixar que os alunos os percorram para descobrir as respostas.

Por fim, a última proposição aborda **a contribuição da aula de Educação Física para o desenvolvimento da criatividade, aliando o fazer ao compreender e considerando o estudante em sua totalidade (aspecto cognitivo, motor e socioafetivo)**. Nesse sentido, buscou-se descobrir os objetivos, os conteúdos e as estratégias empregadas nas aulas, assim como também a forma de avaliação.

Quanto aos conteúdos, observou-se que todos os professores entrevistados trabalhavam com os esportes coletivos tradicionais como o foco das suas aulas (futsal, vôlei, basquete, handebol e, em alguns casos, atletismo). Como justificativa, eles citam a falta de materiais, de espaço e tempo, o baixo salário e a exigência de conteúdos por parte do governo, evidenciando, mais uma vez, algumas pseudoimpossibilidades para a realização de atividades mais variadas.

Os esportes coletivos tradicionais estão presentes em quase todo o tempo de atividade. Porém, alguns professores conseguem inserir, em momentos periféricos do planejamento, outros elementos da cultura corporal do movimento humano, como as danças, as lutas, os jogos, as ginásticas e os conhecimentos sobre o corpo, mostrando alguma abertura para novidades. Ressalta-se que todos esses conteúdos representam o conjunto de saberes corporais produzidos culturalmente pela sociedade ao longo do tempo e deveriam ser abordados, em aula, de forma sistemática, organizada e constante, conforme elencam os PCN's e a BNCC. Além disso, Darido (2012) aponta a diversidade de conteúdos como um direito do aluno de conhecer, compreender e refletir sobre os diferentes componentes da cultura corporal do movimento humano e, ainda, utilizar esses conhecimentos em momentos de lazer, socialização ou manutenção da saúde. Com relação à criatividade, essa variedade de conteúdos pode causar um estranhamento e desequilíbrio propícios para a necessidade da reequilibração e a construção de novas estruturas de pensamento.

Com referência aos objetivos, esperava-se que eles fossem alinhados com os do Programa, bem como aos dos documentos que norteiam a disciplina no país, como os PCN's e a BNCC. Contudo, no primeiro grupo, ainda se percebem algumas respostas preocupadas em desenvolver somente aspectos motores, enquanto as do segundo e terceiro grupo levaram em consideração o desenvolvimento do aluno de forma integral. O desenvolvimento da criatividade pode ser considerado um objetivo indireto, já que os professores referem, como focos, a experimentação de diversos conteúdos, o incentivo à autonomia, o despertar do senso crítico e desenvolvimento de estratégias.

Os PCN's salientam que a EFI deve ter como objetivo desenvolver as dimensões cultural, social, política e afetiva dos alunos e não somente o aspecto motor. A BNCC enfatiza que as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural que assegura, aos alunos, a reconstrução dos conhecimentos e a ampliação da consciência sobre seus movimentos, do cuidado de si e dos outros, bem como de ser autônomo para se apropriar e utilizar os diferentes elementos da cultura corporal do movimento humano, por meio da reflexão sobre a ação e da criação de jogos, brincadeiras, etc.

Percebe-se alguma similaridade com os objetivos dos documentos citados e do programa TC, principalmente, no que diz respeito a formar um sujeito autônomo, criativo, protagonista e autor de seus conhecimentos e suas ações. A estrutura da aula de Educação Física, por meio do conhecimento prático, das atividades em grupo e do contato com os demais, já colabora para as trocas e as resoluções conjuntas. Cabe, ao professor, incluir momentos de reflexão sobre a ação, sobre a importância da teoria e da prática e sobre as relações com outras áreas do conhecimento.

Quando o professor tem os seus objetivos claros, torna-se mais simples avaliar. As avaliações de Educação Física analisadas são muito diferentes quanto à forma e ao conteúdo. Os objetivos e parâmetros de avaliação, em geral, não são expostos de forma clara. É possível que não estejam nem para os professores, nem para os alunos. Frases como, por exemplo, "possui coordenação motora" não comunicam nada, porque todos possuem essa coordenação em menor ou maior grau. Se o professor não souber quais os objetivos de sua disciplina, como saberá aonde quer chegar? Como poderá elaborar estratégias interventivas para esse fim? Como poderá avaliar o aluno sem que tenha elencados os parâmetros claros para isso? Se o aluno não tiver conhecimento das habilidades e competências que precisa desenvolver e dos conhecimentos que precisa contruir, como poderá se corrigir? Como poderá não se sentir frustrado se não entender o porquê de sua má avaliação? Por essas e outras razões, é que a

EFI, historicamente, é vista como uma disciplina dispensável, como aquela que não reprova e, portanto, que não compreende aprendizagens tão importantes quanto as outras disciplinas. Destaca-se a importância da clareza dos objetivos e parâmetros avaliativos: para o professor, a fim de elaborar estratégias eficazes, e para os alunos, para que possam tomar consciência de suas ações e resultados e autorregular-se ativamente. Assim, acredita-se que o professor criativo também pode ser considerado aquele que, constantemente, revisita e reajusta a sua própria prática.

Quanto às avaliações gerais, compreendendo os componentes disciplinares, a IC e a AI, percebe-se que, muitas vezes, concede-se um destaque ao que o aluno não consegue fazer e, por vezes, faz-se isso de forma muito ampla, como no caso de frases como “não desenvolveu autonomia” ou “dificuldade em assimilar conteúdos” em vez de importar-se com quais elementos ele já conseguiu atingir. Contudo, foram encontradas muitas expressões que remetiam à criatividade e aos fatores que contribuem para o seu desenvolvimento. Salienta-se a preocupação com a participação ativa do aluno, sua compreensão, sua criação e sua elaboração de relações entre os conteúdos, assim como com os aspectos referentes ao relacionamento interpessoal entre professores e alunos e entre colegas.

Percebe-se que o desenvolvimento do trabalho no TC é árduo no sentido de precisar de muito planejamento e engajamento dos professores e alunos para a sua execução. É preciso que a avaliação reflita esses esforços e que se tente traduzir o que se pretendeu, o que já se fez e o que ainda é preciso fazer para se chegar nos objetivos.

Retorna-se à especificidade de aprendizagem da Educação Física, na qual, muitas vezes, a ação do sujeito é compreendida de forma equivocada, como uma simples manipulação de objetos. Contudo, pode haver atividade mental sem manipulação, assim como passividade com manipulação. É preciso ser ativo, cognitivamente, sobre o objeto que se busca conhecer. É necessário, também, entender que a ação é apenas o início do processo, pois depois ocorre a tomada de consciência e, enfim, a antecipação de alternativas para próximas ações.

Sobre a ação em si, Piaget ressalta que:

A ação em si mesma constitui um saber, autônomo e de uma eficácia já considerável, porque, embora se trate ainda de um *savoirfaire*⁴³ e não de um conhecimento consciente no sentido de uma compreensão conceituada, ele constitui, no entanto, a fonte desta última, uma vez que a tomada de consciência se encontra em quase todos os pontos em atraso e, com frequência de forma

⁴³ Do francês “saber fazer”

muito sensível, em relação a esse saber essencial que é, portanto, de uma eficiência notável, conquanto ele mesmo não se conheça. (1977, p.207)

Levando-se em conta que a ação prática é o principal objeto de estudo (embora não seja o único) da aula de Educação Física, retoma-se a questão da variedade de formas de ensinar um movimento em aula. Ao variar as maneiras de se trabalhar um determinado elemento, como, por exemplo, a passada na ginástica, aumenta-se a probabilidade de que, pelo menos, uma dessas formas de execução provoque o desequilíbrio e o sujeito seja levado a fazer escolhas, mais ou menos, intencionais. Para que isso ocorra, é importante que sejam concedidas oportunidades de reflexão sobre os objetos e as condutas sobre ele.

Um dos exemplos de condução de experiência presentes no livro “A tomada de consciência” talvez possa ser utilizado como possibilidade interventiva nas aulas de Educação Física, principalmente, quando se trata de uma ação com êxito imediato, como é o caso do andar de gatinhas. No momento do experimento, os pesquisadores tentavam diminuir a automaticidade, procurando fazer com que os sujeitos fizessem escolhas por regulação ativa. Primeiramente, pediam ao sujeito para movimentar-se em um ritmo mais lento e prestando bastante atenção. Depois, pediam a ele que andasse conforme a sua descrição. Por fim, solicitavam que interrompesse a ação e, depois, que a continuasse. Essas estratégias que conduzem o indivíduo a fazer escolhas e pensar enquanto agem podem ser úteis na dinâmica da aula de EFI. Inclusive, encontrou-se relatos desse tipo nas falas dos professores e dos estudantes⁴⁴, em especial, com relação ao pedido de concentração para a realização de movimentos, como, por exemplo, no momento de arremessar a bola na cesta.

Os achados desta dissertação relacionados especificamente à EFI corroboram os trabalhos elencados na segunda parte do Estado da Arte, quais sejam: a utilização de metodologias que utilizam a resolução de problemas em aula, bem como a valorização da ação e reflexão do aluno em detrimento da técnica pela técnica, como nos estudos de Loquet (2016), Oliveira e Caminha (2014), Lima, Matias e Greco (2012) e Silva e Greco (2010); a importância da formação continuada para o desenvolvimento dos docentes, como apontado por Gemente e Matthiesen (2017); a necessidade de se conhecer os aspectos do desenvolvimento do aluno e de se utilizarem as atividades em grupo para auxiliar no desenvolvimento moral e cognitivo, bem como valorizar o movimento como ferramenta poderosa para o fazer, o compreender e o sentir, como destacado por Oliveira e Caminha (2014).

Em suma, o professor de EFI precisa comprometer-se com o ato de planejar, executar e avaliar para que a disciplina deixe de ser tratada como “marginal” na escola, como enfatizam os PCN’s. O TC parece caminhar na direção de igualar a relevância da disciplina, por meio da isonomia e da interdisciplinaridade, compartilhando as responsabilidades de planejar, discutir, orientar e avaliar entre todos os componentes do grupo de professores. Também, mostra-se necessário que se conheça o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno para poder elaborar estratégias interventivas mais eficazes. Conforme os achados nesta dissertação, a estrutura do programa parece favorecer esse fim. Porém, cabe também, ao professor, assumir o seu papel na formação de sujeitos críticos e pensantes, que compreendam a relevância dos aspectos que concernem à cultura corporal do movimento humano.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais fazem refletir sobre a relevância de se problematizar o favorecimento do desenvolvimento da criatividade no âmbito escolar tanto para professores quanto para alunos. O fechamento da pesquisa será realizado com base nos objetivos elencados inicialmente, seguido pelos fechamentos das três grandes sessões (concepções de criatividade, fatores que contribuem para o seu desenvolvimento e ações realizadas pelos sujeitos da pesquisa), finalizando-se com algumas considerações gerais da pesquisa e para estudos futuros.

Primeiramente, pode-se afirmar que o objetivo geral da pesquisa, “Estabelecer relações entre as especificidades do TC e o desenvolvimento da criatividade dos professores de Educação Física e de seus alunos”, foi alcançado por meio da análise dos dados de coleta das entrevistas, dos questionários e dos pareceres e de suas conexões com a teoria piagetiana. Os instrumentos escolhidos mostraram-se úteis para conhecer o que e como pensa o professor, a respeito da criatividade prioritariamente, mas, também, de modo complementar sobre a aprendizagem, sobre o Programa TC e sobre como está agindo a partir disso. Ainda, foi possível saber opiniões de alunos a respeito das aulas, do que têm sido instigados a aprender e quais relações eles conseguem fazer com esse conhecimento adquirido.

Com relação ao primeiro objetivo específico: “Investigar se a participação no Programa Trajetórias Criativas modifica a forma de pensar e agir dos professores”, destaca-se que os professores relataram algumas mudanças, a partir do contato com a metodologia do Programa, nas suas concepções sobre a função da educação, o papel do professor e as necessidades do aluno, que se refletiram, de certa maneira, em suas práticas em aula. O olhar mais humanizado e cuidadoso com o aluno foi a maior modificação relatada, assim como a flexibilidade e curiosidade para agir de forma interdisciplinar e cooperativa.

Quanto ao segundo objetivo específico: “Descrever quais as especificidades do Programa contribuem para o desenvolvimento da criatividade dos professores de Educação Física”, salienta-se que todas as especificidades elencadas na pesquisa, inicialmente, foram relatadas como importantes para o desenvolvimento do professor e o bom andamento do trabalho no TC. Contudo, duas delas destacaram-se nas entrevistas: a interdisciplinaridade e a relação aproximada entre professor e aluno. A primeira foi citada como sendo desafiadora e representando uma mudança na maneira de se enxergar o conhecimento e as formas de lidar com ele, e a segunda, pelos aspectos afetivos envolvidos que facilitam a convivência durante as aulas e contribuem para o melhor aprendizado do aluno e do professor.

Com referência ao terceiro e quarto objetivos específicos, “Verificar se o professor de Educação Física considera que a criatividade é um aspecto relevante a ser incluído no planejamento” e “Identificar se os professores participantes possibilitam o desenvolvimento da criatividade de seus alunos nas aulas e como o fazem”, percebe-se que a criatividade tem sido considerada em aula e nas avaliações, apesar de, geralmente, não ser nomeada dessa forma. A maioria dos professores tem oportunizado tempos e espaços de discussão, debates, sugestão, reflexão e criação, considerando a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

O último objetivo específico, “Analisar se os professores que mais utilizam a criatividade em aula são aqueles que promovem o desenvolvimento da criatividade de seus alunos”, também foi alcançado, pois, ao considerar as respostas dos estudantes nos questionários, consegue-se perceber uma tendência dos alunos a verem o professor como um exemplo a ser seguido. Os alunos dos professores que utilizam estratégias que instigam a curiosidade, a reflexão e a ação do aluno são aqueles que conseguem fazer mais relações entre os conhecimentos adquiridos e os outros contextos em que está inserido, bem como conseguem imaginar uma futura prática como professor que considere esses mesmos critérios importantes para a criatividade e o desenvolvimento de maneira mais geral.

Inicia-se o fechamento das três grandes seções (concepções, condições e ações), destacando-se os três níveis de tomada de consciência sobre os temas abordados: alguns professores encontram-se em um nível inicial, demonstrando dificuldades em argumentar o seu ponto de vista sobre os objetos ou as ações, mas a grande maioria já consegue perceber alguns elementos em um nível elementar, sendo que alguns deles demonstram uma compreensão mais avançada, compreendem os processos de forma mais ampla e aprofundada, estabelecem mais relações, demonstrando, assim, usar mais a sua criatividade.

Com relação às concepções, alguns docentes evidenciam explicações conflitantes com a teoria da EG, como o fato de que, para ser criativo, precise agir de forma improvisada. Outras elucidacões sobre a aprendizagem, por exemplo, podem ser consideradas equivocadas, pois sobrevalorizam a influência de fatores externos nesse processo. Porém, o terceiro grupo de professores forneceu respostas aproximativas com as ideias piagetianas de construção do conhecimento e do papel fundamental do sujeito nesse processo.

Ao se considerar os fatores que contribuem para o desenvolvimento da criatividade, observa-se que cada uma das especificidades pensadas inicialmente⁴⁶ parece ter uma parcela possível de influência sobre o desenvolvimento da criatividade dos professores. As trocas cognitivas e afetivas viabilizadas por elas mostram uma influência positiva no desenvolvimento integral de docentes e de discentes.

Com referência às ações, percebe-se, ainda, uma opção pelo ensino de uma Educação Física mais tradicional, o que é compreensível, pois romper com um legado histórico de práticas corporais na escola não é tarefa simples. Contudo, o Programa tem favorecido essa mudança de perspectiva sobre a disciplina e sobre a abordagem do conhecimento de forma interdisciplinar e investigativa. Dessa forma, os professores já evidenciam algumas aberturas para o diferente, para o inovador, agindo de forma mais criativa em suas aulas, ao incluir algumas atividades diferentes ou formas diferentes de realizar uma mesma atividade, ao valorizar momentos de reflexão sobre a prática e ao possibilitar que o aluno participe ativamente.

Para finalizar, serão feitas algumas considerações gerais sobre a pesquisa e sobre perspectivas de trabalhos futuros. Primeiramente, aponta-se que, a partir desta pesquisa, é possível traçar um perfil da situação atual do TC nas escolas pesquisadas, mais precisamente, pelo olhar dos professores de Educação Física e de seus alunos. Essas informações são importantes, pois detectar rupturas e êxitos é fazer uma regulação permanente. Os dados podem ser considerados um *feedback* abrangente sobre a Educação Física pensada no TC e, porque não, em outros contextos.

Outra questão é a aproximação entre a Universidade e a escola pública, uma relação entre pesquisa e prática pedagógica que se retroalimentam. Os resultados são benéficos para a academia, pois fazem pensar em novas questões de pesquisa, auxiliando a sua compreensão sobre a realidade vivida na escola, bem como pode trazer benefícios para a escola quando, por exemplo, faz com que o professor reflita e avance em seus níveis de tomada de consciência sobre a sua prática. A pesquisa na escola qualifica e estreita essa relação e procura garantir que a educação seja, de fato, de qualidade, plural e acessível a todos, inclusive para alunos multirrepentes da periferia. Esse diálogo deve ser considerado quando se planeja políticas públicas.

Como estudos futuros, sugere-se a pesquisa de alguns aspectos limitantes nesta pesquisa, como a perspectiva mais aprofundada do estudante sobre as suas aulas, sua

⁴⁶ Reunião de planejamento, interdisciplinaridade, iniciação científica, proximidade professor-aluno e respeito à autonomia do professor.

concepção de criatividade e aprendizagem, seus anseios e suas necessidades atendidas (ou não) pela escola. Para isso, podem ser realizadas entrevistas semiestruturadas inspiradas no método clínico. Outro caminho é a divisão dos professores por tempo de docência no TC, o que foi cogitado para esta dissertação, mas não pode ser concretizado devido ao perfil de tempo de participação, no TC, dos sujeitos que aderiram à pesquisa. Uma terceira opção seria realizar a observação de outros momentos da dinâmica do Programa, como as reuniões de planejamento, as atividades integradas e a iniciação científica. Por fim, para que se tivesse uma visão mais aprofundada do processo avaliativo, seria interessante ter acesso às avaliações dos alunos, antecipadamente às entrevistas, a fim de elaborar e incluir questões relativas a eles.

Por fim, entende-se que, no contexto estudado, o Programa TC apresenta-se como uma proposta que tende a favorecer o desenvolvimento integral de professores e alunos participantes, ao construírem juntos uma trajetória de novos vínculos com a escola e novas possibilidades de inserção social, no caminho para a garantia de uma educação pública de qualidade que ofereça oportunidades iguais para todos.

REFERÊNCIAS

ARSALIDOU, M; PASCUAL-LEONE, J. Constructivist development theory is needed in developmental neuroscience. **Science of learning**, vol.1, n 16016, p1-9, 2016.

BATTRO, A. M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978. 245p.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem - Jean Piaget e Paulo Freire**. 1984. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

_____. Ser professor e ser pesquisador: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia. (Orgs.) **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Epistemologia Genética: Teoria e Terminologia Básica**. 2018. Porto Alegre: UFRGS. 15 p. Notas de aula.

BECKER, Maria Luiza R.; FARIAS, Stela Maris Vaucher; FONSECA, André Augusto da. Pesquisa em Sala de Aula: Da Ação Pura e Simples para um “Saber Sobre”. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia. (Orgs.) **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BEE, Hellen. **A criança em desenvolvimento**. 7.Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação. 2011. 198p. Disponível em <http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-educacion_media.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.

_____. **Trajetórias Criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autoria**. Caderno 1, 1 ed., 2014a.

Disponível em:
 <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16320-seb-traj-criativas-caderno1-proposta&Itemid=30192>. Acesso em: 29 abril. 2018.

_____. **Trajétórias Criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autoria.** Caderno 7, 1 ed., 2014b. Disponível em:
 <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16323&Itemid=>. Acesso em: 24 de junho de 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Física** p. 211 a 238, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em 09 de janeiro de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p.

CASTRO, Christian Silva de. **Trajétórias criativas : relações entre a gestão escolar e o desempenho do projeto em duas escolas pilotos em Alvorada e Porto Alegre.** 2015. 19 f. Trabalho de conclusão(especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Orient.: Souza, Henry Daniel Lorencena. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/117507>>. Acesso em: 18 de ago de 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da educação física na escola.** In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. (Org.). Educação física no ensino superior: educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.

_____. **Caderno de formação: formação de professores didática de conteúdo.** Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012. v. 6, 176 p., (curso de pedagogia).

DELVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola.** Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ESTRÁZULAS, Mônica Baptista Pereira, et al. **Formação Continuada de Professores da Rede Pública de Ensino no RS: o compromisso social da pesquisa e da extensão universitária.** In: Salão UFRGS 2014: X SALÃO DE ENSINO DA UFRGS, 10., 2014, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/110662>>. Acesso em: 18 de ago de 2018.

FARIAS, Stela Maris Vaucher. **Autonomia como princípio de uma proposta metodológica para jovens de 15 a 17 anos: desafio e possibilidades de novos estudos.** Anais do Colóquio Internacional de Psicologia e Epistemologia Genéticas, 2013.

_____. **Trabalho coletivo de professores: valores e concepções em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas.** Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017. 233 f.

FARIAS, Stela Maris Vaucher; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. Autonomia do professor: sentidos, concepções e tendências polissêmicas. In: **Colóquio Internacional de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, 4., 2016, Marília. Anais. Marília: Universidade Estadual de São Paulo, 2016. p. 537-552. Disponível em: . Acesso em: 26 mar. 2016.

FLEITH, Denise de Souza; ALMEIDA, Leandro Silva; PEIXOTO, Francisco José Brito. Validação da escala clima para criatividade em sala de aula. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 28(3), 307-314 | julho - setembro 2011.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro-Teoria e Prática da Educação Física.** São Paulo : Scipione, 1989.

FURTH, Hans G., WACHS, Harry. **Piaget na prática escolar: a criatividade no currículo integral.** São Paulo: IBRASA, 1995 [1979]. 6ª ed.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte, 2005.

GEMENTE, Flórence Rosana Faganello; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Formação continuada de professores: construindo possibilidades para o ensino do atletismo na Educação Física escolar. **Educação em revista**, Curitiba, n. 65, p. 183-200, Sept. 2017.

GNECCO, Viviane. **Impactos da abordagem teórico-metodológica do projeto trajetórias criativas no currículo de história do ensino fundamental.** 2015. 20 f. Trabalho de conclusão (especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de

Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Orient.: Jaqueline Moll.

GOULART, Ligia B.; SAENGER, Liane. **Trajetórias Criativas: Abordagem Metodológica para Inserção de Estudantes em Processo de Exclusão Escolar**. In: Anais do XIII Congresso Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2016, Viseu/Portugal. Anais.Viseu/Portugal: Escola Superior de Educação de Viseu, 2016. Disponível em < http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf>. Acesso em 18 de agosto de 2018.

INHELDER, B. **A vida da criança na creche**. In: Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, 14., 1997, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: [s.n.], 1997.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; ZANE, Valéria Cristina. Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal. **Revista brasileira de educação física e esporte (Impr.)**, São Paulo , v. 24, n. 2, p. 195-204, June 2010 .

LE BOUCH, J. **Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LIMA, Cláudio Olivio Vilela; MATIAS, Cristino Julio Alves da Silva; GRECO, Pablo Juan. O conhecimento tático produto de métodos de ensino combinados e aplicados em sequências inversas no voleibol. **Revista brasileira de educação física e esporte**, São Paulo , v. 26, n. 1, p. 129-147, Mar. 2012 .

LOQUET, Monique. Promoting artistic quality in rhythmic gymnastics: a didactic analysis from high performance to school practice. **Revista brasileira de educação física e esporte**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 145-158, março de 2016.

LOURENÇO, Orlando. Além de Piaget? Sim, mas Primeiro Além da Sua Interpretação Padrão!. **Análise Psicológica**. 16. 521-552, 1998.

_____. Developmental stages, Piagetian stages in particular: A critical review. **New ideas in psychology**, vol. 16, p. 47-59, 2016.

LUZ, José Luís Brandão Da. A imaginação e a Criatividade na Teoria Piagetiana do Desenvolvimento da Inteligência. **Educação e Realidade**. Porto alegre, 19(1): p. 61-70, jan./jun. 1994a.

_____. **Jean Piaget e o Sujeito do Conhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994b.

MACEDO, Lino de. Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Grupo A. ANO VI N° 22 JUL/AGO 2002. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Ano_VI_22_Reflexoes_sobre_cotidiano_na_sala_de_aula_red_cr.pdf. Acesso em 23 de junho de 2019.

_____. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2015.

MARCON, Ana Maria. **Das relações de aula às possibilidades de desenvolvimento moral na educação física**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

MATURANA, H. R, VARELA, F. J. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Tradução de Fernando Becker e Tania Beatriz Iwaszco Marques. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

NIAZ, Mansur. The Epistemological significance of Piaget's developmental stages: a Lakatosian interpretation. **New ideas in psychology**, vol. 16, p 47-59, 1998.

OLIVEIRA, Diogo Losch de. **Neurobiologia da Memória**. Palestra proferida na disciplina de Epistemologia Genética: teoria e terminologia básica. Porto Alegre: UFRGS, 17 de abril de 2018.

OLIVEIRA, Glycia Melo de; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Epistemologia genética e educação física: algumas implicações pedagógicas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v. 18, n. 1, p. 57-65, June 2014.

SILVA, Kátia Oliveira. **Formação docente continuada no projeto “Trajetórias Criativas” de uma escola no município de Alvorada, RS**. 116f. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2018. Orient.: Edla Eggert. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7902>>. Acesso em 25 de junho de 2019.

ORTIZ, Marino José. **Os jogos teatrais no projeto trajetórias criativas**. 2015. 10 f. Trabalho de conclusão(especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Orient.: Farias, Stela Maris Vaucher. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/117515>>. Acesso em 18 de agosto de 2018.

PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento Humano**. Tradução de Daniel Bueno. 8a edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org). **Gênio e Criatividade**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 113-123.

PASCUAL, Jesus Garcia. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 2-11, 1999.

PEREIRA, Regina Teixeira. **Do professor tradicional ao inovador : novos papéis docentes**. 2015. 15 f. Trabalho de conclusão(especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Orient.: Souza, Henry Daniel Lorencena. Disponível: <<http://hdl.handle.net/10183/117514>>. Acesso em 18 de agosto de 2018.

PIAGET, JEAN. Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta. **Estrato dos Atos da 3ª Convenção Internacional FONEME sobre a educação humana da adolescência à idade adulta**. Versão eletrônica, Fundação Jean Piaget, 1972a.

_____. Desenvolvimento e aprendizagem. Traduzido por Paulo Francisco Slomp do original In. LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: HartcourtBraceJanovich, 1972b.

_____. **A tomada de consciência**. Com a colaboração de A. Blamchet [e outros]. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo (SP): Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

_____. **Fazer e Compreender**. Tradução de Cristina Larroudé de Paula Leite,. São Paulo: Melhoramentos: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

_____. **O Possível e o Necessário: evolução dos possíveis na criança**. v 1 Artes Médicas. Porto Alegre, 1985.

_____. **O Possível e o Necessário: evolução dos possíveis na criança.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1985. Resenha de TURCHIELO, L. B. ; TERRIBILE, M. A. ; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. Schéme, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Marília, SP. v. 8 n. 2, p. 189-198, 2016.

_____. **O Juízo Moral na Criança.** São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Tradução de Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 [1977].

_____. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia (Org.). **Sobre a Pedagogia: textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 [1945]. p. 153-159.

_____. **Seis Estudos de Psicologia.** Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. Criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo.** São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

_____. **Para Onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olimpo, 2002 [1948].

_____. **A representação do mundo na criança.** Aparecida (SP): Ideias e Letras, 2005.

_____. **Epistemologia Genética.** Petrópolis: Vozes, 2007. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 3. Ed.

_____. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1970]. 182p.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. Psicologia de la primera infancia: desarrollo psíquico desde el nacimiento hasta los 7 años. In: KATZ, D; PIAGET, J; INHELDER, B; BUSEMANN, A. **Psicología de las edades (Del nacimiento al morir).** Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1980 [1945]. p. 39-82.

REIS, Julia Milani. **(Des)Caminhos para pensar avaliação e inclusão escolar no projeto de enfrentamento à distorção idade série Trajetórias Criativas: o espaço do et cetera.** Porto Alegre, 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

RIOS VALDES, Evelyn. La capoeira como herramienta de inclusión social e innovación educativa: Una propuesta para la asignatura de Educación Física. **Estudios pedagógicos VLI**, Valdivia, v. 41, n. especial, p. 193-212, 2015.

ROCHA, Claudia Aline Goudinhoda. **Trajetórias criativas : jovens construindo autonomia**, 2015. 20 f. Trabalho de conclusão (especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Orient.: Maurício Perondi. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/117600>>. Acesso em 18 de agosto de 2018.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

SANTOS, Camila Wabner dos. **As variáveis comuns entre os alunos e sua relação com a integração discente à proposta teórico/metodológica do projeto trajetórias criativas : uma análise prosopográfica**. 2015. 18 f. Trabalho de conclusão (especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Orient.: Liane Saenger. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/117524>>. Acesso em 18 de agosto de 2018.

SAUCEDO, Marilda Mena Barreto Silva. **Curiosidade e aprendizagem na iniciação científica do ensino fundamental : caminhos traçados pela intervenção do professor**. 2015. 21 f. Trabalho de conclusão (especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Orient.: Rosália Procasko Lacerda. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/117529>>. Acesso em 18 de agosto de 2018.

SILVA, Cleide Regina da. **Relações entre educação integral, aprendizagens de matemática e autoestima de jovens negros : possibilidades de superação**. 2015. 18 f. Trabalho de conclusão (especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Orient.: Jaqueline Moll. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/117540>>. Acesso em 18 de agosto de 2018.

SILVA, Marcelo Vilhena; GRECO, Pablo Juan. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no desenvolvimento da inteligência e criatividade tática em atletas de futsal. **Rev. bras. educ. fís. esporte (Impr.)**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 297-307, Sept. 2009.

SOUZA, Henry Daniel *et al.* **Trayectorias Creativas: una propuesta para jóvenes con sobriedad que aúnestánen la enseñanza fundamental.** In: Revista Internacional de Pedagogía y Currículo, volumen 5, número 2, 2016.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EDUSP, 1988.

VALENTINI, N. C.; TOIGO, A. **Ensinando educação física nas séries iniciais: desafios e estratégias.** Canoas: Unilasalle, 2005.

VARGAS, Angela Maria da Silva. **Tecnologias da informação e da comunicação para a educação integral : entrelaçando paradigmas emergentes.** 2015. 20 f. Trabalho de conclusão (especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Orient.: Jaqueline Moll. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/117413>. Acesso em 18 de ago de 2018.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org). **Ação e Representação Mental no Desenvolvimento da Criatividade.** São Paulo: Moderna, 2001. p. 79-96.

WALLON, H. **As origens do Pensamento na Criança.** São Paulo: Manole, 1989.

YIN, ROBERT K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2015.



APÊNDICE A – Termo de Autorização para a Direção
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA – Gestores

Este termo é uma solicitação de autorização para a pesquisa acadêmica do Programa de pós-graduação em Educação, na Linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, vinculada ao mestrado em Educação, com foco na investigação do desenvolvimento da criatividade nas aulas de Educação Física. Os professores de Educação Física que lecionam no Programa Trajetórias Criativas, bem como seus alunos, serão convidados a colaborar com a pesquisa. Pretende-se realizar uma observação da aula, uma entrevista com cada docente, a aplicação de um questionário com os alunos e a análise dos Pareceres Descritivos finais dos alunos participantes.

Os dados serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. As informações coletadas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, tese etc.), identificadas somente por sigla.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a Profa. Dra. Maria Luiza R. Becker, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e a mestranda Natálie dos Reis Rodrigues, aluna do PPGEDU/UFRGS.

É possível desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e, em caso de dúvida, pode-se contatar a orientadora e/ou a pesquisadora através do telefone (51)33083428 ou pelo endereço eletrônico natyreisrodrigues@gmail.com para esclarecimentos.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado as minhas dúvidas, eu autorizo a realização desta pesquisa na escola _____.

Porto Alegre - RS, _____ de _____ de 2018.

 Ass. do(a) Gestor(a)

 Ass. da orientadora

 Ass. da mestranda

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Professores

Você está sendo convidado a participar da pesquisa acadêmica do Programa de pós-graduação em Educação, na Linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, vinculada ao mestrado em Educação, com foco na investigação do desenvolvimento da criatividade nas aulas de Educação Física. Os professores de Educação Física que lecionam no Programa Trajetórias Criativas podem colaborar com a pesquisa, se assim consentirem. Pretende-se realizar uma observação da aula e uma entrevista com cada docente.

Os dados serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. As informações coletadas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, tese etc.), identificadas somente por sigla.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a Profa. Dra. Maria Luiza R. Becker, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e a mestranda Natálie dos Reis Rodrigues, aluna do PPGEDU/UFRGS.

É possível desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e, em caso de dúvida, pode-se contatar a orientadora e/ou a pesquisadora através do telefone (51)33083428 ou pelo endereço eletrônico natyreisrodrigues@gmail.com para esclarecimentos.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado as minhas dúvidas, eu _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos de minha participação através das atividades desenvolvidas e depoimentos apresentados para esta pesquisa, para que sejam utilizados integralmente, ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações, a partir desta data. Sendo que, o controle das informações fica a cargo das pesquisadoras citadas.

Porto Alegre - RS, _____ de _____ de 2018.

 Ass.do Participante da pesquisa

 Ass. da orientadora

 Ass. da mestranda

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**para pais ou responsáveis e Alunos**

Este termo convida o aluno _____ para participar de uma pesquisa acadêmica do Programa de pós-graduação em Educação, na Linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino, vinculada ao mestrado em Educação, com foco na investigação do desenvolvimento da criatividade nas aulas de Educação Física. Os alunos que participam do Programa Trajetórias Criativas podem colaborar com a pesquisa, se assim desejarem. Pretende-se que os alunos respondam a um questionário sobre as suas aulas de Educação Física, bem como ter acesso aos Pareceres Descritivos finais de cada aluno.

Os dados serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. As informações coletadas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, tese etc.), identificadas somente por sigla.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a Profa. Dra. Maria Luiza R. Becker, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e a mestranda Natálie dos Reis Rodrigues, aluna do PPGEDU/UFRGS.

É possível desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e, em caso de dúvida, pode-se contatar a orientadora e/ou a pesquisadora através do telefone (51)33083428 ou pelo endereço eletrônico natyreisrodrigues@gmail.com para esclarecimentos.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado as minhas dúvidas, eu _____, responsável pelo(a) aluno (a), _____, declaro para os devidos fins concordo com sua participação nesta pesquisa sendo que, o controle das informações fica a cargo das pesquisadoras citadas.

Porto Alegre - RS, _____ de _____ de 2018.

Ass.do responsável

Ass. da orientadora

Ass. da mestranda

Termo de Anuência do Estudante

Eu, _____, estudante da Escola _____, aceito livremente participar desta pesquisa.

Ass. Do Estudante